



**TESIS DOCTORAL**

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN  
MÉXICO: NECESIDAD DE UN CUERPO TRONCAL**

**GRACIELA HOYOS RUIZ**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

**AÑO DE LECTURA**

2015





**TESIS DOCTORAL**

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO:  
NECESIDAD DE UN CUERPO TRONCAL**

**GRACIELA HOYOS RUIZ**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

**Conformidad de los Directores:**

**Fdo:** Manuel Vizuite Carrizosa

**Fdo:** Antonio Antúnez Medina

**2015**

## DEDICATORIA

Primeramente dedico este trabajo a mis directores de tesis, Dr. Manuel Vizúete Carrizosa y al Dr. Antonio Antúnez Medina, quienes con su paciencia, conocimiento y entusiasmo me guiaron por este arduo camino. Durante este proceso tan importante de mi vida el tiempo trancurrió sin darme cuenta, pero lo más gratificante y que perdurará por el resto de mis días, son los lazos de amistad que forjamos en este andar.

También les dedico reconociendo el apoyo incondicional a dos mis instituciones: la Universidad de Sonora y la Universidad de Extremadura, quienes me brindaron todas las facilidades para el logro de esta meta. En ellas tengo el apoyo académico y profesional indispensable para el desarrollo de mi profesión.

Son muchas las autoridades de la UNISON que creyeron en mi proyecto, principalmente el Dr. Enrique Velázquez Contreras, a quien también dedico esta tesis doctoral, que con su interés y motivación me acompañó en cada paso de esta trayectoria y también al personal de la Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico.

Para las autoridades de la Universidad de Extremadura, dedico con gran afecto y resaltando el apoyo incondicional del Dr. Ventura Preciado García, del Dr. Zacarías Calzado Almodóvar, del Dr. Sebastián Feu Molina, así como a las maestras Margarita Villalva Egea y Loly Vázquez Rafael.

Y no menos importante, esta dedicatoria para mi familia: mis hijas Cristina y Andrea, a mis sobrinos Omar Alejandro Hoyos, Rafael y Martita del Río Salas, Verónica Moreno, mi cuñada Martha Elena Salas y a los niños Leo y Mara, con quienes sé, que siempre contaré.

La participación de los profesores de las distintas universidades de México, que sin ellos no hubiera sido posible la realización de este trabajo, va una dedicacatoria muy especial.



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco infinitamente a mi familia por su comprensión y apoyo, a quienes he tomado parte de su vida para preocuparse por mis quehaceres, confiando y creyendo siempre en cada paso que doy, muchas gracias por este gesto tan noble.

Doy gracias también a mi amiga y compañera de aventuras académicas, María Elena Chávez Valenzuela, con quien por mas de 17 años hemos crecido y desarrollado juntas esta bonita profesión de la Educación Física, encontrando siempre las soluciones correctas en cada obstáculo que se nos presenta, con sabiduría, entusiasmo y alegría. Sinceramente le agradezco el tiempo y la paciencia incondicional que me tiene.

No quiero dejar de agradecer a las personas que de una forma u otra contribuyeron a la realización de este proyecto, a mi hija Cristina Cuevas, Janet Gastélum, Eliazar Ayala Zamudio, Christian Islava, Andrés Miranda Cota y muy importante también el interés y apoyo recibido de María de los Ángeles Ibarra Madrigal.

A mi familia española, Manuel Vizuite Carrizosa, Ventura Preciado García, Antonio Antúnez Medina, Sebastián Feu Molina, Margarita Villalva Egea y Loly Vázquez Rafael, que a pesar de las distancias me hacían sentir como en casa. Siempre los llevaré conmigo.



# ÍNDICES





# ÍNDICE GENERAL

ÍNDICES .....	viii
ÍNDICE GENERAL .....	i
ÍNDICE DE TABLAS .....	v
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xii
ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	xv
RESUMEN .....	xvii
INTRODUCCIÓN.....	v
MARCO TEÓRICO .....	11
Capítulo 1. Antecedentes del Sistema Educativo Mexicano.....	13
1.1. La construcción del Sistema Educativo Mexicano .....	15
1.2. Política Mexicana y Sistema Educativo.....	20
1.3. La participación de la OCDE.....	29
1.4. Sistema Educativo Mexicano Actual. La Educación Superior en México .....	30
1.5. Sistema Educativo de Escuelas Normales.....	42
1.6. Sistema Educativo de Instituciones de Educación Superior.....	45
Capítulo 2. La Educación Superior en México .....	50
2.1. Currículum de la Educación Superior .....	52
2.2. Planteamientos generales en la educación universitaria y normalista.....	56
2.3. Enfoques de los Programas de Educación Física en México .....	62
2.4. Currículum de la Educación Física .....	76
Capítulo 3. Desarrollo profesional de los docentes de E. F. Mexicanos .....	81

3.1. Perfil del profesorado en Educación Superior y niveles de competencias .....	83
3.2. La función del docente de E. F. a partir de las Competencias Profesionales .....	93
3.3. Competencias académicas del Docente en Educación Física .....	95
3.4. Formación permanente de los profesores. Programas de Capacitación y Actualización Docente.....	97
Capítulo 4. La Educación Física en la Unión Europea y en México .....	104
4.1. La formación del profesorado de Educación Física en México y en la UE.....	107
4.2. Las titulaciones del profesor de Educación Física.....	114
4.3. Planes de estudio .....	116
4.4. Perfiles de egreso .....	120
Capítulo 5. La formación del Profesorado de Educación Física .....	125
5.1. Fundamentos de la Formación del Profesorado de Educación Física .....	127
5.2. Orientaciones generales en la Formación de Profesorado .....	136
5.3. Componentes del conocimiento Profesional del Profesorado .....	143
5.4. Concepciones de los profesores de educación física.....	148
5.5. Concepciones sobre la naturaleza de la Educación Física.....	149
5.6. Concepciones sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física .....	154
5.7. El conocimiento del contenido de la materia a enseñar .....	156
5.8. El conocimiento Didáctico del Contenido.....	159
5.9. Principios de formación del Profesorado en Educación Física.....	165
5.10. Marco teórico de la formación del Profesorado de Educación Física .....	168
Método .....	178
Capítulo 6. Marco metodológico.....	180
6.1. Objetivos .....	182
6.2. Preguntas de investigación.....	182

6.3. Hipótesis.....	183
6.4. Diseño metodológico .....	184
6.5. Diseño de la investigación .....	184
Resultados.....	200
Capítulo 7. Resultados.....	202
7.1. Dimensión: Información del docente. ....	202
7.2. Dimensión: Desarrollo del trabajo.....	208
7.3. Dimensión: Conocimientos de la Educación Física .....	216
7.4. Dimensión: Formación práctica y profesional .....	251
7.5. Dimensión: Perfil profesional .....	268
7.6. Dimensión: La Educación Física en el siglo XXI .....	272
Discusión.....	284
Conclusiones, propuesta y prospectiva .....	288
Conclusiones .....	290
Propuesta .....	294
Prospectiva.....	299
Bibliografía .....	300
Anexos .....	314



## ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y ABREVIATURAS

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución del sistema educativo. _____	17
Tabla 2. Aspectos normativos de las leyes y normas educativas a través de la Historia de México. _____	30
Tabla 3. Subsistema de Educación Superior de inscripción, curso 2010-2011 Secretaría de Educación Pública. _____	49
Tabla 4. Evolución histórica de la Educación Física en el Sistema Normalista en México. ____	57
Tabla 5. Escuelas Normales que existen en México _____	59
Tabla 6. Cuadro comparativo de estructuras curriculares de instituciones mexicanas ____	113
Tabla 7. Programas de Educación Física y afines en Instituciones Públicas de Educación Superior en México. _____	115
Tabla 8. Cuadro comparativo de los objetivos de la formación de profesores de _____	117
Tabla 9. Ejemplo de estructuras curriculares de los planes de estudio de algunos países de la UE. _____	118
Tabla 10. Estructura curricular de las Instituciones formadoras de profesores de educación física y afines en México. _____	119
Tabla 11. Principales características que se mencionan en los perfiles de egreso. _____	122
Tabla 12. Distribución de la población. _____	185
Tabla 13. Distribución de la muestra por Institución _____	187
Tabla 14. Valoración general de las preguntas por expertos. _____	191
Tabla 15. Escala de calificaciones para medir la pertinencia del contenido y la adecuación de la pregunta. _____	193
Tabla 16. Variables del cuestionario. _____	197
Tabla 17. Distribución por sexo de la muestra _____	202
Tabla 18. Años de servicio de los encuestados. _____	203

Tabla 19. Institución formadora donde realizaron sus estudios los profesores encuestados.	205
Tabla 20. Categorías deportivas en que han participado los profesores encuestados.	206
Tabla 21. Estudios realizados por los profesores después de su egreso	207
Tabla 22. ¿En relación con su profesión qué tiene más importancia para usted, según sexo y años de servicio?	210
Tabla 23. ¿En relación con su profesión qué tiene más importancia para usted, según si ha sido practicante de deportes en algunos de estos niveles?	211
Tabla 24. ¿En relación con su profesión qué tiene más importancia para usted, según dónde realizó sus estudios de licenciatura en educación física y si ha realizado estudios de posgrado y otra carrera?	212
Tabla 25. En relación a su conducta o comportamiento personal, ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo, según sexo y años de servicio?	214
Tabla 26. En relación a su conducta o comportamiento personal y profesional actual, ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo, según si ha practicado deporte?	215
Tabla 27. En relación a su conducta o comportamiento personal y profesional actual, ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo?, en relación a la institución donde realizó sus estudios y si los ha ampliado.	215
Tabla 28. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado en carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios de cultura general según sexo y años de servicio.	217
Tabla 29. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado en carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios de cultura general según si ha practicado deporte.	218
Tabla 30. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado en carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios de cultura general según la institución donde haya estudiado la licenciatura en E.F. y si ha ampliado sus estudios.	219
Tabla 31. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciatura afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre Contenidos de Educación Física y Deportes, según sexo y años de servicio.	221

---

- Tabla 32. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciatura afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre Contenidos de Educación Física y Deportes, según si ha sido practicante de deportes. \_\_\_\_\_ 221
- Tabla 33. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciatura afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre Contenidos de Educación Física y Deportes, según la institución donde haya estudiado la licenciatura en E.F. y si ha realizado otros estudios. \_\_\_\_\_ 222
- Tabla 34. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre principios generales de enseñanza aprendizaje, según sexo y años de servicio. \_\_\_\_\_ 224
- Tabla 35. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre principios generales de enseñanza aprendizaje, según si ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles. \_\_\_\_\_ 224
- Tabla 36. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre principios generales de enseñanza aprendizaje, según la institución donde haya realizado sus estudios de licenciatura en E. F. o carreras afines, y si ha realizado otros estudios. \_\_\_\_\_ 225
- Tabla 37. En su formación inicial como futuro profesor de EF o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios, adquiridos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc) según sexo y años de servicio. \_\_\_\_\_ 226
- Tabla 38. En su formación inicial como futuro profesor de EF o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios, adquiridos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc), según si ha practicado deportes. \_\_\_\_\_ 228
- Tabla 39. En su formación inicial como futuro profesor de EF o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios, adquiridos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc) según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. \_\_\_\_\_ 229

Tabla 40. En relación a los conocimientos teóricos sobre la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según sexo y años de servicio. \_\_\_\_\_ 230

Tabla 41. En relación a los conocimientos teóricos sobre la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según si ha sido practicante de deporte en relación a estos niveles. \_\_\_\_\_ 231

Tabla 42. En relación a los conocimientos teóricos sobre la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según la institución donde haya realizado sus estudios de educación física, y si ha realizado otro tipo de estudios. \_\_\_\_\_ 232

Tabla 43. En relación a los conocimientos prácticos sobre la E. F., indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según sexo y años de servicio. \_ 233

Tabla 44. En relación a los conocimientos prácticos sobre la E. F., indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según si ha practicado deporte. 234

Tabla 45. En relación a los conocimientos prácticos sobre la E. F., indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según la institución donde realizó sus estudios en educación física, y si ha realizado algún otro tipo de estudios. \_\_\_\_\_ 234

Tabla 46. En relación a los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo según sexo y años de servicio. \_\_\_\_\_ 236

Tabla 47. En relación a los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo según si ha practicado deporte. \_\_\_\_\_ 237

Tabla 48. En relación a los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo según la institución donde realizó sus estudios y si ha realizado otro tipo de estudios. \_\_ 238

Tabla 49. En relación a los conocimientos adquiridos por sí mismo en la práctica de su ejercicio profesional, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según sexo y años de servicio. \_\_\_\_\_ 239

Tabla 50. En relación a los conocimientos adquiridos por sí mismo en la práctica de su ejercicio profesional, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según si ha practicado deporte. \_\_\_\_\_ 240

Tabla 51. En relación a los conocimientos adquiridos por sí mismo en la práctica de su ejercicio profesional, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. \_\_\_\_\_ 241

Tabla 52. En relación a su actividad actual valore la importancia de los conocimientos Científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación según sexo y años de servicio. \_\_\_\_\_ 242

Tabla 53. En relación a su actividad actual valore la importancia de los conocimientos Científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación según si ha practicado deportes. \_\_\_\_\_ 243

Tabla 54. En relación a su actividad actual valore la importancia de los conocimientos Científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. \_\_\_\_\_ 244

Tabla 55. En relación a su actividad actual valore las actividades sobre el currículo escolar relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la Educación Física, según sexo y años de servicio. \_\_\_\_\_ 245

Tabla 56. En relación a su actividad actual valore las actividades sobre el currículo escolar, relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la Educación Física, según si ha practicado deportes. \_\_\_\_\_ 246

Tabla 57. En relación a su actividad actual, valore las actividades sobre el currículo escolar relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la Educación Física, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. \_\_\_\_\_ 247

Tabla 58. En relación a su actividad actual, valore las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la Educación Física, (prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación según sexo y años de servicio. \_\_\_\_\_ 249

Tabla 59. En relación a su actividad actual, valore las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la Educación Física, (prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación según si ha practicado deportes. \_\_\_\_\_ 250

Tabla 60. En relación a su actividad actual, valore las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la Educación Física, (prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. _____	250
Tabla 61. En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional, señale el tipo de formación de mayor énfasis recibido, según sexo y años de servicio. _____	252
Tabla 62. En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional, señale el tipo de formación de mayor énfasis recibido, según si ha practicado deportes. _____	253
Tabla 63. En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional, señale el tipo de formación de mayor énfasis recibido, según la institución donde haya estudiado, y si ha realizado otro tipo de estudios. _____	254
Tabla 64. Si ha realizado cursos de entrenadores deportivos, señale el tipo de curso, según sexo y años de servicio. _____	256
Tabla 65. Tipos de cursos de entrenadores deportivos que han realizado los profesores, según si ha practicado deportes. _____	258
Tabla 66. Ha realizado cursos de entrenadores deportivos, señale el tipo de curso según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. _____	259
Tabla 67. Si trabaja como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado, según sexo y años de servicio. _____	261
Tabla 68. Si trabaja como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado según si ha practicado deportes. _____	262
Tabla 69. Si trabaja como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. _____	263
Tabla 70. Actividades que realizan los profesores además de la docencia, según sexo y años de servicio. _____	265
Tabla 71. Actividades que realizan los profesores además de las de docencia, según si han practicado deporte. _____	266

---

Tabla 72. Actividades que realizan los profesores además de las de docencia, según la institución donde realizaron sus estudios, y si han ampliado sus estudios. _____	268
Tabla 73. Relación de la actividad profesional con el perfil de egreso de la institución formadora de los profesores, según sexo y años de servicio. _____	270
Tabla 74. Relación de la actividad profesional con el perfil de egreso de la institución formadora de los profesores, según si ha practicado deportes. _____	270
Tabla 75. Relación de la actividad profesional con el perfil de egreso de la institución formadora de los profesores, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. _____	271
Tabla 76. Desde la experiencia profesional de los profesores, ¿cuál sería la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de Educación Física? _____	274
Tabla 77. Desde la experiencia profesional de los profesores, ¿cuál debería ser la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de Educación Física?, según si ha practicado deporte. _____	275
Tabla 78. Desde la experiencia profesional de los profesores, cuál debería ser la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de E. F., según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. _____	276
Tabla 79. Desde la experiencia y conocimiento de los profesores de las demandas sociales sobre la Educación Física actual, cuál debería ser el enfoque prioritario para los estudios de E. F. en el siglo XXI, según sexo y años de servicio. _____	278
Tabla 80. Desde la experiencia y conocimiento de los profesores de las demandas sociales sobre la Educación Física actual, señale cual debería ser el enfoque prioritario para los estudios de EF en el siglo XXI según si ha practicado deportes. _____	279
Tabla 81. Desde la experiencia y conocimiento de los profesores de las demandas sociales sobre la Educación Física actual, señale cual debería ser el enfoque prioritario para los estudios de EF en el siglo XXI, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios. _____	280
Tabla 82. Resumen de los análisis realizados Valores de p, obtenidos en las relaciones de la variables _____	281

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano. _____	33
Figura 2. Enfoques de la Educación Física en México. _____	74
Figura 3. Enfoque Global de la Motricidad. _____	75

Figura 4. Aspectos que fundamentan la formación del profesorado. _____	129
Figura 5. Modelo de investigación del pensamiento del profesor. _____	131
Figura 6. Paradigmas de formación del profesorado. _____	136
Figura 7. Fuentes y componentes del conocimiento profesional. _____	145
Figura 8. Secuencia de conceptos _____	147
Figura 11. Círculo vicioso autoreproductor de la Educación Física. _____	173
Figura 12. Componentes del conocimiento profesional del profesor. _____	174
Figura 16. Estudios de licenciatura de Educación Física según institución. _____	205
Figura 21. Valoración de la adecuación de los conocimientos de cultura general, que recibieron los profesores en su formación. _____	216
Figura 24. Valoración de los conocimientos necesarios adquiridos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc.). _	226
Figura 27. Valoración de los conocimientos pedagógicos generales sobre la educación física. _____	235
Figura 28. Valoración de los conocimientos adquiridos por sí mismo en la práctica profesional. <i>Fuente: Elaboración propia.</i> _____	239
Figura 29. En relación a su actividad actual valore la importancia de los conocimientos Científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación. _____	242
Figura 33. Cursos para entrenadores deportivos que han realizado los profesores. _____	255
Figura 34. Si trabaja como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado. Fuente: Elaboración propia. _____	260
Figura 36. El perfil de egreso de los profesores, en relación a su actividad profesional. _	268
Figura 40. Propuesta de Formación para Profesionales de Educación Física y carreras afines en México. _____	298



## ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CAPFCE	Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas
CDC	Conocimiento Didáctico del Contenido
CDI	Centros de Desarrollo Infantil
CINVESTAV	Centro de Investigación y Estudios Avanzados
CNA	Cursos Nacionales de Actualización
COLMEX	Colegio de México
CONALTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación
CREFAL	Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina
CREN	Centros Regionales de Educación Normal
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
EF	Educación Física
ENEF	Escuela Nacional de Educación Física
GTE	Grupo de Tecnologías Educativas
IES	Instituciones de Educación Superior
IPN	Instituto Politécnico Nacional
LGE	Ley General de Educación
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PARE	Programa para Abatir el Rezago Educativo
PAREB	Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica
PND	Planes Nacionales de Desarrollo
PNPM	Programa Nacional para la Modernización Educativa
PREFEN	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal
ProFEN	Proyectos para la Formación para la Educación Normal

ProGEN	Proyectos Generales para la Educación Normal
PROMEPE	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PSE	Programa Sectorial Educativo
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RTC	Residuos Tipificados Corregidos
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNFC	Sistema de Formación Continua
SPMS	Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio
TGA	Talleres Generales de Actualización
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UACH	Universidad Autónoma de Chapingo
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UE	Unión Europea
UNAM	Universidad Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

# RESUMEN



## **RESUMEN**

La presente tesis doctoral nace del interés personal por conocer y contribuir sobre los estudios de la formación de los profesores de Educación Física en México, de los cuales se han realizado únicamente para las Escuelas Normales. En este caso se aborda tanto al Sistema Universitario como al Normalista.

El diseño metodológico utilizado para la presente investigación fue de tipo cuantitativo, no experimental, de corte transversal y descriptivo. Para lo cual se aplicó un cuestionario a 358 profesores que laboran en en los sistemas Universitario y Normal. Uno de los objetivos, fue conocer lo que opinan los profesores sobre su formación inicial recibida, en su institución formadora, relacionada con el perfil de egreso y su desempeño profesional.

De los cuestionamientos que se hicieron a los profesores fueron sobre la importancia y la adecuación de los contenidos curriculares recibidos, y qué contenidos consideran que debería tener la mayor carga en los planes de estudio de las instituciones que forman licenciados en Educación Física o carreras afines en México. Otra pregunta importante para este trabajo fue conocer si los profesores de la muestra habían practicado deporte federado antes de su ingreso a estos estudios.

Algunos de los resultados nos señalan que más del 85% de profesores encuestados practicaron deporte federado en alguna categoría deportiva; también alrededor del 80 % de la muestra valora entre mucho y bastante la importancia y la adecuación de los conocimientos teóricos, prácticos y pedagógicos de la Educación Física recibidos en su institución de egreso.

También, los profesores encuestados, opinan que los planes de estudio de las intituciones formadoras deberían incluir mayor número de horas-prácticas tutorizadas en las escuelas.



# INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

Son pocos los estudios sobre la formación de profesores de Educación Física que se han realizado en México, al respecto hace más de una década, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), publicó el volumen 12, titulado *Corporeidad, Movimiento y Educación Física (Tomo II)*, en el cual, se realiza un estado del conocimiento de la Educación Física, del Deporte, de la Motricidad, Recreación y Expresión Corporal entre otros temas.

En esta publicación, se relata la historia de la investigación en educación física en México, y sus articulaciones con la investigación educativa en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física. Con respecto al tema que interesa para esta tesis doctoral, se presenta en esa publicación, un resumen sobre el Normalismo en México (Escuelas Normales que forman profesores para preescolar, primaria, secundaria y educación física), durante el período de 1970 al 2004.

En esta tesis doctoral se aborda el tema de la Formación de Profesores de Educación Física en México, para establecer el estado de la cuestión desde una perspectiva general, es decir se analizan esta formación, considerando a la Escuela Normal, al Sistema Universitario. El trabajo está estructurado en 8 capítulos, de los cuales los primeros cinco, se refieren al marco teórico. En el capítulo I, se hace una relatoría de los antecedentes del Sistema Educativo Mexicano, describiendo como se ha ido construyendo y como se realaciona la política mexicana con la educación. También veremos como se encuentra el actual Sistema Educativo, con respecto a los Sistemas de Educación Superior y el de las Escuela Normales.

El capítulo II continua con la Educación Superior en México, pero referida a su curriculum; a los planteamientos de la educación normalista y uiversitaria; y a los enfoques de los programas de educación física que han existido en México.

En el capítulo III, se abordan los temas: desarrollo profesional de los docentes de E. F. mexicanos, el perfil de los profesores y sus niveles de competencia; la función docente a partir de las competencias profesionales; las competencias académicas y la formación y actualización permanente de los docentes.

En el capítulo IV, se hace un comparativo sobre la E. F. en la Unión Europea y México, a partir del análisis de los planes de estudio para la formación de profesores de E. F.

El capítulo V, describe todo lo que tiene que ver con la formación del profesorado de E. F. a partir de los fundamentos y orientaciones de la formación de profesores; concepciones de los profesores de E. F.; la naturaleza de la enseñana y aprendizaje de la educación física; el conocimiento del contenido didáctico y por último el marco teórico de la formación del profesorado de E. F.

Después se inicia el marco metodológico en el capítulo VI, con el planteamiento de objetivos e hipótesis; con el diseño de la investigación; también se describe la población y muestra que participó en el estudio, el instrumento utilizado para la recolección de datos, y la delimitación de las dimensiones y de las variables independientes y las de análisis.

El capítulo VII corresponde a los resultados, los cuales se presentan clasificados de acuerdo a las variables de cada una las 6 dimensiones estructuradas en la metodología. Se continúa con la discusión; y partiendo de este estudio, se presenta una propuesta de manera general para la organización curricular de los planes de estudio que forman licenciados en Educación Física

y carreras afines en México. Y finalmente, los dos últimos apartados, son la perspectiva que se plantea sobre este trabajo y la bibliografía.



**PARTE I.**

**MARCO TEÓRICO**



# Capítulo 1. Antecedentes del Sistema Educativo Mexicano

**La construcción del Sistema Educativo Mexicano  
Política Mexicana y Sistema Educativo  
Participación de la OCDE  
Sistema Educativo Mexicano actual. La Educación Superior en México**



## 1.1. La construcción del Sistema Educativo Mexicano

En 1917, se promulgó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la cual se establece constitucionalmente por primera vez el derecho a la educación, constituyendo que todo ciudadano mexicano ha de recibir una educación laica, obligatoria y gratuita. También se otorgaron mayores facultades educativas al Estado para coordinar y vigilar el funcionamiento de escuelas públicas y privadas.

El Sistema Educativo Mexicano (SEM), originalmente Sistema Nacional de Educación (SNE), surgió tras la Revolución Mexicana, partiendo de la premisa de que, la educación para el gobierno era una necesidad para la reconstrucción del país. En septiembre de 1921, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP); hecho decisivo que facilitó la acción concurrente del gobierno federal de manera directa en todo el país.

*Con lo anterior, se logró equilibrar un poco la desigual atención que estados y municipios brindaban a los servicios de educación. José Vasconcelos, el primer titular de esta institución, formuló un nuevo sistema educativo para atender las necesidades de instrucción y formación académica de todos los sectores sociales.<sup>1</sup>*

Durante el mandato del presidente Plutarco Elías Calles, se mantuvo una tensión permanente entre la Universidad Nacional y la SEP. Los universitarios mantenían que la escuela preparatoria debería continuar después de la finalización de los estudios de primaria; por su parte, la SEP creó en 1925 la escuela secundaria como una institución educativa al servicio de los adolescentes. Esta situación generó dos acontecimientos importantes en el sistema educativo:

- Un cambio en la secuencia de estudios, de tal manera que la educación secundaria precedía a la preparatoria.
- La confrontación entre gobierno y universidad, hecho que sería el germen de la autonomía universitaria alcanzada en el 1929.

---

<sup>1</sup> ITURRIAGA, J. [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/Cesop/Comisiones/2\\_educacion.htm](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/2_educacion.htm) 11 de julio del 2012.

*Graciela Hoyos Ruíz*

El clima de tensión y enfrentamiento permanente entre las distintas ideologías educativas de la época: positivista, laica, popular, nacionalista, religiosa, socialista,... impidió el normal desarrollo y evolución del sistema educativo. Durante el sexenio de Lázaro Cárdenas, en 1934, la tensión alcanzó su punto más alto al establecer una política de estado que pretendía dar un carácter de socialista a la educación, y que obligaba a las escuelas privadas a seguir los programas educativos oficiales.

La nueva orientación socialista de la educación se propuso ampliar las oportunidades educativas de los trabajadores urbanos y rurales. Entre 1936 y 1940 se crearon internados, comedores y becas. Se impulsó la creación de escuelas vinculadas a centros de producción y se alentó la educación técnica. En este último aspecto, la obra más importante del periodo fue la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de otros centros tecnológicos.

Al mismo tiempo, se crearon escuelas regionales campesinas con el objeto de formar maestros rurales y cuadros técnicos y dirigentes para la agricultura; del mismo modo se crearon escuelas vocacionales<sup>2</sup> de nivel medio superior, así como centros educativos indígenas.

Con la Presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se originó una política de conciliación nacional de gran repercusión para el sistema educativo, como se muestra en la Tabla 1.

Con la promulgación de la Ley Orgánica de la Educación Pública se igualaron los planes de primaria y secundaria, de esta manera se unificaron en todas las regiones del país; hecho que contribuyó a que la educación rural se integrara en la ciudad.

---

<sup>2</sup> La escuela profesional ofrece programas de orientación profesional como un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales. Tomado de La orientación educativa (OE) en las instituciones de educación superior (IES). *Revista Temas de Ciencia y Tecnología*. vol. 15 número 43 enero - abril 2011. P35.

**Tabla 1. Evolución del sistema educativo.**

Período	Hechos
1941	Se promulgó la Ley Orgánica de la Educación Pública.
1943	Unificación de sindicatos de maestros. Se reconoce al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como único organismo representativo del magisterio en todo el país.
1946	Se reforma el artículo 3° constitucional, para reconvertir la educación socialista, y en su lugar se establece una educación integral, científica y democrática.

*Fuente: Elaboración propia.*

El Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación se creó, con el objetivo de agrupar a todos los docentes de la república mexicana, para unirlos, y plantear un frente común al gobierno y velar por sus intereses. El SNTE es un organismo autónomo y se considera que el gobierno no tiene poder sobre él.

*En 1946 se reforma el artículo 3° de la Constitución, lo que se considera una de las acciones más importantes, al modificar completamente el contenido del mismo. La reforma eliminó la parte ideológica de la reforma anterior y estableció que la educación impartida por el Estado tendría como objetivo el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano; fomentando el amor a la patria, la conciencia de solidaridad internacional, la independencia y la justicia<sup>3</sup>.*

El Presidente Miguel Alemán (1946-1952), también conocido como el Presidente de la Consolidación, dio continuidad a la política educativa de Ávila Camacho, y México participó activamente en proyectos de la recién creada Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

En la década de 1940 a 1950 se fundaron más instituciones educativas, entre ellas: el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE); el Instituto Nacional de Bellas Artes, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Enseñanza Superior (ANUIES) y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Artículo 3º constitucional. México, D. F. 2002

<sup>4</sup>SÁNCHEZ, 2012. Estudio comparativo de la educación matemática entre algunas instituciones educativas en la ciudad de Puebla y en algunas instituciones rurales del estado de Puebla. <http://www.fcfm.buap.mx/docencia/docs/tesis/matematicas/AnabelSanchezPerez.pdf>

Algunas de de las propuestas de los anteriores gobiernos, se fortalecieron en el período del Presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), los servicios educativos aumentaron considerablemente. Los subsidios para las universidades y salarios de los docentes crecieron. Se crea también el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV).

Para los periodos presidenciales de Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), fue relevante la importancia de ampliar las oportunidades educativas a través de apoyos económicos a la educación normal y la capacitación para el trabajo.

*Entre las políticas más importantes de ambos sexenios se encuentran la formulación del Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México o Plan de Once Años y la distribución de libros de texto gratuito para las escuelas primarias, que también motivó la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG).<sup>5</sup>*

En el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) en la SEP se creó la Subsecretaría de Planificación y Coordinación Educativa para la mejora del sistema educativo, incorporándose la administración para el control escolar: presupuesto, asignación de maestros y la creación del escalafón para la obtención de ascensos de los profesores.

Con el Presidente José López Portillo (1976-1982) se lleva a cabo un análisis de la situación educativa existente y se presentan propuestas. Un ejercicio excelente de diagnóstico que, sin embargo, carecía de objetivos concretos, y de un presupuesto real.

En 1978, se reorientó la planificación educativa, y se establecieron cinco objetivos con 52 programas para lograrlos, especificándose metas precisas:

- Ofrecer educación básica a toda la población
- Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios
- Elevar la calidad de la educación
- Mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte

---

<sup>5</sup> ITURRIAGA, J. Op. Cit. pp. 2

- Aumentar la eficiencia administrativa del sistema educativo.<sup>6</sup>

La Ley de Planificación de 1982, aún vigente, define en su artículo 3º, de manera general que:

*La planificación es la ordenación racional y sistemática de acciones y atribuciones del Ejecutivo Federal para proponer la transformación de la realidad del país conforme a las normas, principios y objetivos que establece la Constitución Política Mexicana<sup>7</sup>.*

En 1983, el Presidente Miguel de la Madrid presentó el Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte; que establece como objetivos:

- Elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de docentes.
- Racionalizar los recursos destinados a la educación y ampliar el acceso al sistema
- Vincular la educación, la investigación científica, la tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del país.
- Descentralizar la educación básica y normal y a desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura.<sup>8</sup>

El Presidente Carlos Salinas de Gortari, por su parte, elaboró El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 retomado por la SEP para realizar su planificación y establecer la asignación de recursos para lograr las metas que se proponía dicho plan.

En este sexenio se crearon los programas de Escuela Digna y Niños en Solidaridad,<sup>9</sup> financiados por el Banco Mundial, asignando también recursos a otros proyectos como el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); el Programa para Abatir el Rezago en

---

<sup>6</sup> OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. *Sistemas Educativos Nacionales*. Revista Iberoamericana de Educación. P7. <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex15.pdf> 11julio 2012.

<sup>7</sup> Cámara De Diputados del H. Congreso de la Unión. Artículo 3º y 21º de la Ley de Planificación. DOF 09-04-2012

<sup>8</sup> AGUILAR, M. *La educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia Regional*. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. <http://www.articu/articu16/maguila16.htm>. 18 de julio del 2012.

<sup>9</sup> Escuela Digna: programa que otorga recursos extraordinarios para el buen funcionamiento de la escuela. Niños en Solidaridad: programa en apoyo a poblaciones marginadas. Ambos por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), 1990-1994.

Educación Básica (PAREB). También se creó el programa de promoción conocido como Carrera Magisterial cuyo objetivo era elevar la calidad del docente y su nivel salarial.

*El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (ANMEB), transfiere a los estados el control de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, al objeto de hacer más eficiente el aparato administrativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por primera vez en el ciclo 1996-1997 se distribuyen libros de texto gratuitos para el primer año de secundaria en las zonas marginadas.<sup>10</sup>*

## 1.2. Política Mexicana y Sistema Educativo

Durante el último cuarto de siglo, el gobierno mexicano ha venido implementando una serie de políticas educativas con el propósito de superar el retraso educativo de gran parte de la población. *Durante este período, los esfuerzos se han enfocado en mejorar la calidad de la enseñanza impartida, reducir los niveles de inequidad y procurar la coordinación del sistema educativo.<sup>11</sup>*

Las políticas implementadas en los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) propuestos por cada uno de los gobiernos durante el período de 1982 al 2012, se concretan en lo siguiente: El Plan Nacional de Desarrollo, del período presidencial (1982-1988) de Miguel de la Madrid Hurtado, propone tres propósitos fundamentales para el sector educativo:

- Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- Mejorar la prestación de servicios en estas áreas.

En este período fue muy importante la descentralización de la vida nacional; que además de ser un apoyo importante de diversos proyectos modernizadores, establecía un nuevo criterio de asignación y de distribución de recursos a corto y medio plazo.

---

<sup>10</sup> Secretaría de Educación Pública (SEP). México. 1996.

<sup>11</sup>ALCÁNTARA, A. OEI. Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana*. Núm. 48. <http://www.rieoei.org/rie48a07.htm> 9 de julio del 2012.

*La descentralización era una propuesta que aspiraba a incluir toda la vida nacional. Se trataba de un proyecto global que abarcaría todos los sectores, que impulsaría el desarrollo y permitiría la consolidación de los municipios, con la promesa de una reforma fiscal que hiciera posible una mejor distribución de los recursos entre los tres niveles de gobierno: federación, estados y municipios. No obstante lo planteado a alcanzar en el ámbito político y social, no se logró sobrepasar el discurso, pues solo hubo avances en el sector educativo, fundamentalmente en el plano normativo-jurídico, con algunos logros en lo administrativo.<sup>12</sup>*

Este gobierno es el que estableció el Programa Nacional de Educación, Recreación y Deporte, argumentando que las causas del retraso educativo en México eran la marginación económica y social, así como el mal estado de los servicios educativos, junto al inexistente desarrollo de los hábitos y competencias en lectura y escritura especialmente en el nivel primaria, lo que se entendía como especialmente grave.

El período presidencial (1988-1994) de Carlos Salinas de Gortari, se resume en los siguientes objetivos:

- Impulsar la modernización del país para llevar a México al primer mundo.
- Firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, para articular las economías de México, Canadá y Estados Unidos.
- Ingreso a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Con respecto al sector educativo, este gobierno implementó el proyecto denominado Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PNME), para diagnosticar el sistema educativo en los siguientes aspectos:

- Insuficiencia en la cobertura y la calidad.
- Desvinculación y repetición entre los ciclos escolares.
- Concentración administrativa y condiciones desfavorables del cuerpo docente.

---

<sup>12</sup> SORIANO, M. *Instrumentación de una nueva cultura académica en las universidades públicas: ¿inmersión o sujeción de la colectividad?* Tesis de doctorado en Pedagogía. Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. México. 2007.

En este gobierno, también se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), reforma que ha sido una de las más importantes para el sistema educativo hasta la fecha; y que fue plasmada en una nueva Ley General de Educación (LGE), aprobada por el Congreso en 1993. Sobre la base de los puntos de diagnóstico, mencionados anteriormente, se establecieron cinco grandes orientaciones que serían objeto de especial atención en las políticas educativas:

- Ampliar la cobertura y redistribución de la oferta.
- Elevar la calidad, pertinencia y relevancia.
- Integrar por ciclos.
- Desconcentrar la administración.
- Mejorar las condiciones de los docentes.

Igualmente, se propusieron una serie de medidas adicionales para enfrentar los retos a superar por el sistema educativo nacional, que contemplaba<sup>13</sup>:

- Aumentar la equidad para la ampliación de la oferta.
- Reformular contenidos y planes para superar el reto que implicaba lograr la calidad.
- Integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un ciclo básico.
- Delegar, para la descentralización, responsabilidades por entidad, municipios, etc., así como incentivar la participación social por parte de los maestros, padres de familia, etcétera.
- Revalorar al docente y su función, el aspecto salarial, la organización gremial y la carrera magisterial.

En esta época de importantes reformas para la modernización educativa, y para otros sectores del país, surgen problemas sociales que marcan la vida de los mexicanos:

---

<sup>13</sup>Estado, Educación y Sociedad. Sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). 2011  
<http://politicaeducativademex.blogspot.mx/2011/10/estado-educacion-y-sociedad-sexenio-de.html>.

*En contraposición a estos intentos por integrar al país de manera plena al capitalismo global, a principios del último año de la administración salinista surgió a la luz pública el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), enarbolando como banderas la reivindicación y el reconocimiento de los pueblos indígenas. Pocos meses más tarde, en marzo de 1994, fue asesinado quien era el candidato oficial a la presidencia de la República, Luis Donaldo Colosio.<sup>14</sup>*

Tras los lamentables sucesos del cierre del sexenio alinista; comienza el período del gobierno del Presidente Ernesto Zedillo (1994-2000), en el que el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 planteaba lo siguiente: *que la educación es un factor indispensable para el desarrollo, para:*

- Alcanzar un mejor nivel de vida.
- Aprovechar los avances científicos, tecnológicos y culturales.<sup>15</sup>

La equidad, calidad y pertinencia de la educación eran los propósitos fundamentales que contemplaba el Programa de Desarrollo Educativo. Este programa pretendía hacer extensivos los beneficios de la educación a todos los mexicanos, a través de la ampliación de la cobertura de los servicios educativos sin importar la ubicación geográfica y la condición económica y social de los habitantes.

La propuesta educativa planteaba, ante todo, brindar servicios educativos de calidad, especialmente, a los sectores de mayor marginación en el país. Considerando para el logro de este objetivo una búsqueda constante del mejoramiento de la calidad educativa a través de una permanente evaluación, actualización e innovación de los procesos educativos. Las necesidades e intereses de los educandos debían estar vinculados directamente a las condiciones y aspiraciones de éstos y de sus comunidades, lográndose así, la pretendida calidad educativa.

---

<sup>14</sup> ALCÁNTARA, A. Op. Cit.

<sup>15</sup> SEP. 1995. Op. Cit.

Graciela Hoyos Ruíz

Este plan de desarrollo educativo consideraba al profesor el agente determinante para el desarrollo de la calidad educativa, estableciendo como prioridades la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo.

*El programa contenía también un grupo de prioridades y acciones para cada nivel educativo, por medio de las cuales consideraba que se podía enfrentar el rezago, ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar su calidad, mejorar su pertinencia, introducir las innovaciones que exige el cambio, y anticipar necesidades y soluciones a los problemas previsibles del sistema educativo mexicano.*<sup>16</sup>

El período 2000-2006, marca la historia política del México contemporáneo; el poder pasó a manos de la oposición después de más de 70 años. En el Programa Nacional de Educación de Vicente Fox, se partía de que los logros alcanzados hasta entonces, por el Sistema Educativo Mexicano, eran insuficientes para enfrentar los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico y social demandaban al país.

El Poder Ejecutivo Federal, (2001) admitía que la educación nacional se enfrentaba a tres grandes desafíos:

- Cobertura con equidad.
- Calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje.
- Integración y funcionamiento del sistema educativo.

*Durante este período la situación de México en materia educativa junto a las condiciones demográficas, políticas y económicas demandan un gran proyecto nacional en favor de la educación. Un proyecto en el que participen y se articulen los esfuerzos de sociedad y gobierno en el logro de cuyos objetivos se sume y se canalice la energía individual y colectiva de los mexicanos, mediante el cual se resuelvan los inaceptables retrasos educativos y se creen las condiciones que propicien el futuro bienestar colectivo y la plena inserción de México en el ámbito internacional.*<sup>17</sup>

Las políticas de este gobierno en cuanto a la educación se centraron en los siguientes planteamientos:

---

<sup>16</sup> PEF. Poder Ejecutivo Federal de México. 1996.

<sup>17</sup> PND. Plan Nacional de Desarrollo. México. (2001-2006).

- Desarrollo económico, formación de ciudadanos y personas libres.
- Declaración universal de los Derechos Humanos.
- Capital humano para la competitividad.
- Formación en valores deseables para la convivencia social.
- Educación pública, laica, gratuita, moderna de calidad.
- Valores considerados retóricos por las nuevas generaciones por su reiteratividad incumplida: justicia, libertad, democracia, tolerancia, dignidad, medio ambiente respetado. <sup>18</sup>

Para el gobierno foxista, la elaboración del proyecto educativo supuso una revisión amplia e integral de los objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización de la educación en México, a fin de contar con una educación acorde con las nuevas condiciones y aspiraciones nacionales, que privilegie el aprendizaje y el conocimiento; demandando la participación sistemática de los individuos, grupos, organizaciones y sectores del país para garantizar su continuidad y el compromiso con el mismo. Este proyecto consideró dos grandes temáticas generales a saber:

- *Educación de calidad. Que significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, artístico, efectivo, social y deportivo, al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, se forma a los individuos para la ciudadanía y se les capacita para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.*
- *Educación de vanguardia. La fuerza de la economía, el comercio y las comunicaciones globales impulsan también la globalización de los sistemas educativos de las naciones que aspiran a participar activamente en los foros y los intercambios internacionales. La explosión del conocimiento y el acelerado paso hacia una sociedad y una economía basado y estructurado en torno a él, obligan a repensar los propósitos del sistema educativo y a reconsiderar la organización social con miras al aprendizaje y al aprovechamiento del conocimiento por toda la sociedad.* <sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> MORENO, P. *La política educativa de Vicente Fox (2001-2006)*. *Revista Interinstitucional de Investigación Educativa. Tiempo de educar*, año/vol. 5 número 010. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

<sup>19</sup> Plan Nacional de Desarrollo.....Op. Cit.

Graciela Hoyos Ruíz

Esta educación de calidad demandaba una rigurosa estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías utilizadas.

Otro aspecto a destacar fue, que esta educación de calidad debía descansar, por una parte, en maestros dedicados, preparados y motivados, y por otra, en alumnos estimulados y orientados con el apoyo de las familias y de la sociedad.

En el período de gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), uno de los objetivos fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo, fue fortalecer las capacidades de los mexicanos mediante la implementación de una educación suficiente y de calidad, procurando concentrar los esfuerzos nacionales en el logro de una verdadera transformación educativa.

*En este contexto el PND establece la necesidad de actualizar los programas de estudio: sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.<sup>20</sup>*

En este sexenio, el PND se articula con el Programa Sectorial de Educación por medio de la competitividad y del desarrollo sostenible. En este programa se señalan, a manera de diagnóstico, las siguientes deficiencias:

- Altos índices de suspensos y deserción.
- Bajos niveles de aprovechamiento, no logra desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia.
- No permite a los estudiantes estar preparados para los desafíos que les presenta la vida y la inserción en el mercado laboral.

Dentro del mismo Plan de Nacional de Desarrollo, (2006-2012) se detectaron estas deficiencias en diversas evaluaciones que ponían de manifiesto, como maestros, padres de

---

<sup>20</sup> Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012. Poder Ejecutivo Federal. México. 2006.

familia, empleadores y los propios alumnos estaban insatisfechos con los resultados alcanzados hasta el momento.

En la actualidad, el Plan Nacional de Desarrollo (2012-2018) de Enrique Peña Nieto tiene entre sus cinco metas la educación, que aparece como la tercera de ellas, proponiendo mejorar la calidad de la educación. La estrategia contempla lograr el desarrollo integral de niños y jóvenes, para que puedan desenvolverse en un mundo cada vez más competitivo. El plan incluye una mayor inversión en ciencia y tecnología.

Recientemente se reformó el artículo 3º de la Constitución, para que el ingreso al servicio docente y la promoción a funciones directivas o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior sean mediante concurso-oposición. La Ley fijará los criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional docente, en todo caso deberán corresponder al mérito del docente en su desempeño para obtener una evaluación justa y adecuada. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tendrá atribuciones para evaluar los resultados del Sistema Educativo Nacional. La reforma busca dotarlo de autonomía y con ello otorgarle facultades para diseñar y realizar los cambios necesarios del sistema educativo.

Por otra parte, el Programa Sectorial Educativo (PSE) señala que el sistema educativo debe responder a las necesidades y demandas de la sociedad mexicana, así como a los actores y los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización, haciendo énfasis en que, en este tipo de sociedad, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad para generar y aplicar nuevos conocimientos.

En el PSE se establece:

- Un impulso profundo a la reforma educativa.
- La promoción de la evaluación de todos los actores y procesos para su mejora.

*Graciela Hoyos Ruíz*

- La utilización de instrumentos de evaluación innovadores cuyos resultados permitan diseñar e implementar acciones y programas eficaces para corregir las deficiencias y limitaciones.

Para asegurar el éxito de los planteamientos mencionados anteriormente, el PSE implementará, entre otras, las siguientes acciones:

- Mejorar la preparación de los maestros, para asegurar el éxito de la reforma educativa, es decir que haya mayor calidad educativa.
- Contar con más opciones educativas, para asegurar la equidad.
- Mejorar la pertinencia, incorporando a la tarea educadora a las organizaciones de la sociedad civil, a los colegios de profesionales, al sector privado y a los medios de comunicación.

Los seis objetivos que se plantean para lograr los propósitos de este proyecto educativo son:

- Elevar la calidad de la educación. Para el análisis de la calidad, la evaluación será un instrumento fundamental.
- Ampliar las oportunidades educativas.
- Impulsar el desarrollo y utilización de las TICs en el sistema educativo
- Ofrecer una educación integral que equilibre valores, competencias y conocimientos.
- Ofrecer una educación pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la competitividad y el empleo.
- Fomentar una gestión escolar participativa, que corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y que permita la rendición de cuentas a la sociedad.

### 1.3. La participación de la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) colabora desde el 2008 a la fecha con México en el diseño e implementación de reformas para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas mexicanas.

*Durante este proyecto de dos años, la Dirección de Educación de la OCDE apoyará al Gobierno de México, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) proporcionando análisis, asesoría y comunicación sobre el liderazgo escolar, la política docente, la evaluación, e incentivos para ayudar a México en la implementación de la reforma educativa. El antecedente de este esfuerzo conjunto es la Alianza para la Calidad de la Educación, acuerdo firmado en Mayo de 2008 entre el Gobierno Federal de México y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).<sup>21</sup>*

Como se puede apreciar, las políticas educativas llevadas a cabo en México en los últimos años muestran diversos propósitos encaminados a superar los grandes retrasos y limitaciones del sistema educativo mexicano, sin embargo, no han sido efectivas a la hora de modificar la situación existente desde hace 25 años. La problemática actual de los escolares, en cuanto a sus condiciones de vida. En áreas rurales e indígenas es preocupante la falta de profesores, y más aún en el área de educación física. La ubicación de comunidades en lugares de difícil acceso, provoca el ausentismo de los docentes y alumnos, provocando con esto altos índices de abandono escolar.

---

<sup>21</sup> Acuerdo entre la OCDE y México para mejorar la calidad de la educación en las escuelas de México que Enrique Peña Nieto retoma dentro de su Plan Nacional de Desarrollo.

**Tabla 2. Aspectos normativos de las leyes y normas educativas a través de la Historia de México.**

Leyes y Normas Educativas
La Constitución política, promulgada en 1917 y modificada en sus artículos 3 y 31, relativos a la educación.
La Ley General de Educación, expedida en julio de 1993, que reemplazó a la anterior Ley Federal de Educación, retomando las bases del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) fue básica para la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materias educativas.
Entre 1989 y 1994 se llevó a cabo el Programa Nacional para la Modernización de la Escuela Básica, su prioridad fue el universalizar el acceso a la educación Primaria, lograr la permanencia escolar y apoyar la educación inicial y preescolar.
Respecto a la Educación Secundaria el objetivo básico fue reforzar y ampliar los aprendizajes realizados en la primaria, para ello se unificó el currículum respecto a asignaturas y áreas.
En la Educación Media Superior se ampliaron las opciones profesiones medias, vinculándolas estrechamente con las necesidades productivas del país.
El nivel superior se centró en aumentar su eficacia interna.
Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, promulgada en 1976 y reformada en 1992, dedica su artículo 38 a las atribuciones de la Secretaría en la Educación Pública.
El 12 de noviembre del 2002, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política, por los cuales se establece la obligatoriedad de la educación preescolar.
Acuerdo número 592 por el que establece la articulación de la Educación Básica. Se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011.

*Fuente: Elaboración propia.*

Cada uno de los programas educativos implementados en estas últimas décadas contiene propósitos, objetivos, metas, acciones y políticas que han permitido enfrentar los problemas que corresponden a los diferentes niveles del Sistema Escolar Mexicano, desde el nivel de preescolar hasta el superior. Sin embargo, es fácil identificar que, en la mayoría de ellos, los problemas a resolver planteados en un programa permanecen en el siguiente.

El aspecto educativo se ha *legislado a través de la historia, bajo las leyes y normas que se muestran en la tabla anterior.*

## 1.4. Sistema Educativo Mexicano Actual. La Educación Superior en México

El Sistema Educativo Mexicano se consolida a raíz de la promulgación del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, con la creación de la

Secretaría de Educación Pública en 1921, y por la aplicación de la Ley General de Educación de 1993.

Desde ese periodo y hasta la primera década del siglo XXI, la educación pública se ha enfrentado al reto de atender una demanda creciente y al imperativo de avanzar en la calidad del servicio educativo y a la mejora de sus resultados. La cobertura, como se ha establecido en los últimos planes de desarrollo nacional ha sido, y sigue siendo, la prioridad; a partir de lo cual se derivan las estrategias, los programas, las prácticas así como las instituciones que orientan el sistema educativo nacional.

Antes de hablar de la Ley General de Educación, es preciso mencionar el Artículo 3° Constitucional, el cual sostiene que la educación impartida por el SEM, en todos sus tipos y niveles, forma parte de las garantías individuales y establece la universalidad de la educación, enmarca los principios filosóficos bajo los cuales se regirá la educación brindada por el Estado: laicismo, manteniendo el proceso de enseñanza y aprendizaje ajeno a cualquier ideología religiosa desde el respeto hacia la libertad de creencias.

*La educación se mantendrá actualizada con base en las pautas dadas por los avances científicos; toda vez que vivimos en un estado que lucha continuamente por la democracia y el nacionalismo, es en las instituciones educativas donde debe gestarse este modus vivendi, con el fin de contribuir al desarrollo integral del ciudadano mexicano, aprender a vivir tolerando y respetando la diversidad, compartiendo espacios de forma cooperativa, donde existe una meta común.*<sup>22</sup>

Además, el Artículo 3° Constitucional, señala que la educación debe ser regulada por el Estado, siendo éste quien define los planes y programas de estudio de la educación básica y normal para toda la República. Le corresponde brindar gratuitamente el servicio, así, en vista de la obligatoriedad que la ley establece para los niveles de preescolar, primaria y secundaria es menester ampliar la cobertura para otorgar la educación que los mexicanos demandan. Entonces, la ley sugiere una educación laica, gratuita, obligatoria, nacional y democrática.

---

<sup>22</sup> GARCIA, A. *El trabajo cooperativo para favorecer la convivencia grupal y fortalecer el aprendizaje de la Historia*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana. México. Visto el 10 de julio de 2012. <http://es.scribd.com/doc/65445415/1/Sistema-Educativo-Mexicano>.

Graciela Hoyos Ruíz

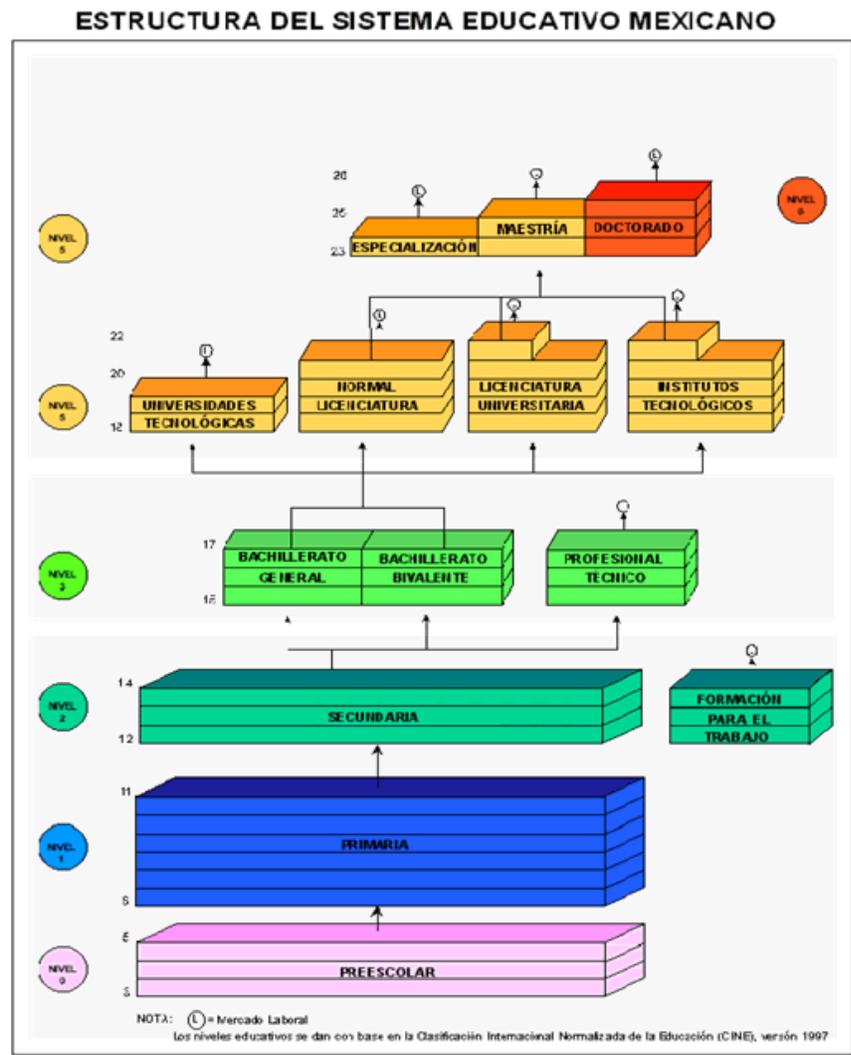
Del artículo ya mencionado, la LGE responde a una ampliación y necesaria especificación de roles, normas y forma de entender las situaciones que se presentan dentro del SEM. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en su capítulo 3, dice sobre el SEM:

*El Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la LGE son los principales documentos legales que regulan al Sistema Educativo Mexicano. Esos documentos definen los principales objetivos, intenciones y fundamentos educativos y se establecen las disposiciones de carácter normativo, técnico, pedagógico, administrativo, financiero y de participación social.<sup>23</sup>*

Es una manera sintética de conocer la relación de ambos documentos y su contenido. Sin embargo, es necesario establecer el impacto del contenido de la LGE en la práctica docente. Se trata de un documento que normativiza la educación que imparten: el Estado – Federación, entidades federativas y municipios-, así como sus organismos descentralizados (Secretaría de Educación del Estado de Sonora) y los establecimientos educativos particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios, finalmente, regula la intervención de los profesores en la institución educativa y en el aula.

---

<sup>23</sup> SEP. Ley General de Educación. México. 1982



**Figura 1.** Estructura del Sistema Educativo Mexicano.

Fuente: Tomada de ConocimientosWeb.net.

<http://www.conocimientosweb.net/dcmt/ficha6414.html>. 29/05/13

La Ley General de Educación en su Artículo 10º señala que el Sistema Educativo Nacional se encuentra constituido por:

- Los educandos y educadores
- Autoridades educativas
- Los planes, programas, métodos y materiales educativos,
- Las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados

Graciela Hoyos Ruíz

- Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y
- Las instituciones de educación superior a las que la Ley otorga autonomía.

Los objetivos generales de la educación en México son:

- Estimular la iniciativa y el sentido de responsabilidad del educando.
- Adquirir, transmitir y acrecentar la cultura.
- Contribuir al desarrollo integral del individuo
- Servir como vehículo de transformación de la sociedad.
- Promover la enseñanza del español, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.

En la actualidad, el Sistema Educativo Mexicano está compuesto por seis niveles educativos, tal como se muestra en la figura anterior.

Además de los seis niveles educativos que presenta la tabla, la Organización de Estados Iberoamericanos, menciona que el sistema ofrece:

- Servicios de educación especial
- Capacitación para el trabajo
- Educación para adultos (Capacitación no formal para el trabajo)
- Educación indígena o bilingüe-cultural (Niveles preescolar, primaria y secundaria)<sup>24</sup>

El sistema ofrece el servicio educativo en dos grandes modalidades: escolarizada y abierta. El servicio escolarizado está destinado a proporcionar educación mediante la atención a grupos

---

<sup>24</sup> Cfr. Con: Organización de Estados Iberoamericanos. *Objetivos y estructura del sistema educativo mexicano*. <http://www.oei.org.co/quipu/mexico/mex04.pdf> 11 de julio del 2012.

de alumnos que concurren diariamente a un centro educativo de acuerdo con el calendario educativo oficial.

El servicio no escolarizado tiene como propósito fundamental brindar espacios educativos para aquellas personas que no tuvieron la oportunidad de incorporarse a los servicios escolarizados. Esta modalidad se imparte a los alumnos sin que tengan que asistir diariamente a una institución educativa, a través de asesorías pedagógicas. Los participantes en esta modalidad tienen que presentar una serie de exámenes para certificar el adelanto en el cumplimiento del programa.

A continuación se detallarán en forma general cada uno de los niveles que integran a este sistema educativo.

*Educación inicial.* Este nivel educativo proporciona educación y asistencia a los niños desde los 45 días hasta los 6 años de edad, hijos de madres trabajadoras. Esta educación se imparte en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y en numerosos centros privados de atención infantil inicial o materna. En estos centros se ofrecen servicios médico, psicológico, de trabajo social, pedagógico, nutricional y generales. El principal objetivo de la educación inicial es brindar asistencia y educación integral a los niños de esta etapa y al mismo tiempo proporcionar tranquilidad a las madres durante su jornada de trabajo.

*Educación preescolar.* Esta etapa atiende a niños de entre cuatro y cinco años de edad. Se imparte en tres grados escolares. El primero y el segundo atienden a niños de cuatro años y el tercero, a los de cinco.

*En esta ocasión, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) entrega un informe sobre las condiciones en que se ofrece el servicio de educación preescolar en nuestro país. Este nivel, que forma parte de la educación básica, fue declarado obligatorio en el año 2002 —en el artículo Tercero de la Constitución— para los niños de 3 a 5 años. Esta decisión implica la obligación del Estado Mexicano de ofrecer este nivel educativo de manera universal y la de madres y padres de familia o tutores de enviar a sus hijos o pupilos a la escuela. <sup>25</sup>*

---

<sup>25</sup> PÉREZ, G. et. al. *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y aprendizaje.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La educación preescolar se ofrece en las siguientes tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. Siendo el objetivo general de la educación preescolar es promover el desarrollo físico, intelectual, afectivo, moral, artístico, social y familiar del niño. Este objetivo general implica que el alumno desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional;
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones;
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos;
- Formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales, así como un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura<sup>26</sup>.

Por ello, en el Programa de Educación Preescolar que presenta la Organización de Estados Iberoamericanos, se afirma lo siguiente:

*En el jardín de niños, primer nivel del sistema educativo nacional, se da el inicio escolar de una vida social inspirada en los valores de identidad nacional, democracia, justicia e independencia, y los cambios que se pretenden para una educación moderna han de realizarse considerando estos valores.*

*Educación primaria.* La Constitución Política de México establece el carácter obligatorio para este nivel, el cual se imparte a niños y adultos. La edad para cursarla en los niños es de 6 a 14 años de edad, en un período de seis años (seis grados), incluye ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, artística y física.

La primaria se divide en tres servicios: general, bilingüe-bicultural y cursos comunitarios. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es propedéutica (es decir, previa e indispensable) para la educación secundaria. El alumno que la concluye con éxito recibe un certificado que acredita su preparación.

---

<http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Preescolar/Partes/preescolar04.pdf>  
11 de julio 2012.

<sup>26</sup> OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. *Educación Preescolar*.  
<http://www.oei.es/quipu/mexico/mex07.pdf> 11 de julio 2012.

*Educación secundaria.* La educación secundaria también es obligatoria de acuerdo con el artículo 3º de la Constitución Política de México y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta; a excepción de la abierta, todos los demás servicios componen la secundaria escolarizada.

*La reforma del artículo 3º Constitucional, promulgada en 4 de marzo de 1993, establece el carácter de obligatorio de la educación secundaria. Esta transformación, consecuencia de la iniciativa que el Presidente de la República presentó a la consideración del Congreso de la Unión en noviembre de 1992, es la más importante que ha experimentado este nivel educativo desde que fue organizado como ciclo con características propias, hace 86 años y bajo la orientación del ilustre educador Moisés Sáenz (1881-1941). Se le considera fundador del Sistema de Segunda Enseñanza en México (secundaria).<sup>27</sup>*

La secundaria se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores.

*La educación secundaria es la que tiene como objetivo capacitar al alumno para proseguir estudios superiores o bien para incorporarse al mundo laboral. Al terminar la educación secundaria se pretende que el alumno desarrolle las suficientes habilidades, valores y actitudes para lograr un buen desenvolvimiento en la sociedad.<sup>28</sup>*

*Nivel Medio Superior.* Este nivel está conformado por tres tipos de educación: propedéutica, propedéutica terminal y terminal. Los dos primeros se imparten en las modalidades escolarizada y abierta. La modalidad escolarizada atiende generalmente a la población de 16 a 19 años de edad que hayan obtenido el certificado de la secundaria.

*El propedéutico se conoce también como bachillerato general. La mayor parte de las Escuelas sigue un plan de estudios de tres años de duración, pero otras siguen uno de dos años. Al concluir sus estudios, los alumnos pueden acceder al nivel superior. El propedéutico-terminal puede ser bachillerato especializado o tecnológico. Los alumnos reciben, además de la preparación propedéutica general, formación de técnicas calificados o de profesionales medios con título correspondiente.<sup>29</sup>*

---

<sup>27</sup> SEP. [http://www2.sepdf.gob.mx/que\\_hacemos/secundaria.jsp#](http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp#). Visto el 10 de julio 2012

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> SEM. Sistema Educativo Mexicano. <http://sisteducumundi.blogspot.com.es/2009/02/sistema-educativo-mexicano.html.11/07/12>

Graciela Hoyos Ruíz

El bachillerato general pretende ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al educando en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores.

*El terminal o profesional medio ofrece formación técnica, pero no prepara a los alumnos para continuar estudios superiores. La duración de estos estudios es de dos a cuatro años y atiende a alumnos que han obtenido el certificado de secundaria y desean prepararse como profesionales técnicos en actividades industriales, de servicios y del mar.*<sup>30</sup>

Este tipo de bachillerato, además de lo anterior, capacita al alumno para que colabore en el desarrollo económico del país en actividades industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales.

*Nivel Superior.* La educación superior es el máximo nivel de estudios. Comprende licenciatura y posgrado en las modalidades de educación normal, universitaria y tecnológica. Para cursar la licenciatura y la normal debe concluirse el bachillerato o sus equivalentes; para cursar estudios de maestría es indispensable la licenciatura; para cursar estudios de doctorado, es necesario tener el grado de maestría o méritos académicos equivalentes. Algunas instituciones de educación superior ofrecen estudios en la modalidad abierta. En general, los estudios de licenciatura tienen una duración de cuatro a cinco años, organizados en periodos semestrales o por cuatrimestres.

La educación superior es el nivel con que culmina el sistema educativo, lo cual implica que no debe ser considerado en forma aislada, sino en relación con los ciclos educativos que le preceden. Esta posición del sistema de educación superior exige que de su planificación se esperen resultados de organización racional y funcionamiento eficiente, adecuadamente vinculados a los de niveles que le son previos. Consecuentemente, las metas y objetivos que se propongan para mejorar las funciones de la educación superior, a nivel institucional, regional o nacional, formarán parte de la totalidad del sistema educativo nacional que, desde todo punto de vista, es un componente indivisible del desarrollo integral del país.

---

<sup>30</sup> OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. *Objetivos y Estructura del Sistema Educativo Mexicano*. <http://www.oei.org.co/quipu/mexico/mex04.pdf> 11 de julio 2012.

En México, el sistema de educación superior, está organizado por instituciones que se clasifican en públicas o privadas, en autónomas o estatales, en universidades, institutos tecnológicos, centros de estudios superiores o de diversa índole. Estas instituciones, aunque distintas por su régimen legal o por las áreas formativas a que se dedican, requieren de insumos y recursos que les otorga el gobierno federal y estatal, así como también hacen actividades propias para solventar algunas de sus múltiples necesidades. Todas estas instituciones realizan las mismas funciones para formar profesionales en los distintos campos de intervención, promueven la investigación y la divulgación del conocimiento y preservan la cultura y sus beneficios.

Debido a la naturaleza de la educación superior y no obstante su diversidad, todas las instituciones educativas de este ciclo cumplen objetivos comunes; en consecuencia, y vale la pena insistir, su complejo universo constituye un campo en el cual se hace necesario establecer un sistema específico de planificación permanente, con miras a satisfacer los requerimientos institucionales y las necesidades del desarrollo regional y nacional.

Como lo menciona Ibarra (2007)<sup>31</sup>, un nuevo tipo de institución participa fundamentalmente en este fenómeno. Se trata de comunidades de conocimientos: redes de individuos cuyo objetivo es la producción y la circulación de saberes nuevos y que ponen en relación a personas y organismos que pertenecen a identidades diferentes incluso rivales, tales como las empresas, las universidades y los gobiernos.

Por lo anterior, las universidades están modificando su vocación para satisfacer las tendencias de la sociedad actual, para lo que han modificado los procesos de generación del conocimiento, trabajan en equipo o en redes con metas claras y definidas, para lograr óptimos resultados. La investigación en la última década se ha convertido en una actividad fundamental del quehacer de los profesores universitarios.

---

<sup>31</sup> IBARRA, M. Los retos de la educación superior en México. Año 2. Número 3.  
<http://132.248.9.34/hevila/Culturatecnologiaypatrimonio/2007/vol2/no3/1.pdf>.

Graciela Hoyos Ruíz

Sin embargo un gran número de instituciones de Educación Superior en México, requieren de mejor infraestructura, equipamiento y recursos tecnológicos para dejar de utilizar antiguas formas enseñanza aprendizaje. Debido a esto, se tiene que en México hay profesores que carecen de los mínimos materiales didácticos, de equipos, o de áreas de laboratorio para desempeñar su función docente.

*Las Universidades mexicanas del país viven hoy transiciones difíciles. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, las angustias presupuestales, los cambios culturales y educativos y sobre todo los retos de la economía nacional e internacional, las abruman y las enfrentan a decisiones nada fáciles. Se les exige calidad, se las obliga a modernizarse, a ser eficientes, a preparar los cuadros que requiere el mercado, a desarrollar una cultura empresarial, a innovar en sus métodos pedagógicos y en sus procesos de gestión, a evaluarse y acreditarse sobre bases sólidas.<sup>32</sup>*

Desde el inicio de este siglo, los modelos educativos proponen procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, consideran al estudiante como el principal actor del proceso; más sin embargo esto aún no está definido totalmente en la práctica del sistema de educación mexicano. Y esto sucede porque en muchas de las instituciones, se preocupan más por asegurar recursos para solventar los procesos administrativos y de servicio, en vez de procurar un buen desempeño de las funciones sustantivas de la institución: la docencia, investigación y vinculación-extensionismo.

*Las funciones sustantivas deberán en este contexto estructurarse como unidad integral para la formación del universitario, para el quehacer del docente y para la operación universitaria. De tal forma que el docente enseña lo que investiga, el alumno aplica lo que aprende; el entorno demanda respuestas, la universidad ofrece nuevos conocimientos como alternativas de solución; el mercado laboral requiere capital humano calificado, la universidad ofrece procesos innovadores de formación y descubre nuevos campos profesionales; la sociedad necesita elevar sus condiciones de bienestar, los universitarios se integran a su comunidad y la fortalecen.<sup>33</sup>*

La función sustantiva de docencia, es la que tiene que ver con los estudiantes, profesores, recursos didácticos, programas, entre muchos más, y se considera lo más importante en la enseñanza de la educación superior, pues es la actividad donde se propicia el aprendizaje,

---

<sup>32</sup> LATAPÍ, referenciado por Ibarra, A . *Repensando los retos de la Universidad en México*. Foro de Consulta para la Planificación de la educación superior. Visto el 13 de julio de 2012.

[http://ses2.sep.gob.mx/pne2007\\_2012/M3](http://ses2.sep.gob.mx/pne2007_2012/M3).

<sup>33</sup> IBARRA, M. Op. Cit.

integrándose la planificación, el desarrollo de la innovación curricular y la propia evaluación de todos sus elementos.

El proceso de investigación, hoy en día se ha convertido en una de las formas principales en las universidades para sustentar la docencia, así como la extensión universitaria y la producción de materiales académicos como dinámica de generación de conocimiento, tanto en el contexto institucional como disciplinar.

El desarrollo de las funciones sustantivas de cada institución o universidad, están orientadas a alcanzar los objetivos que se proponen dentro del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que a su vez, éstos forman parte de las metas del actual Sistema Educativo Nacional.

Los objetivos son los siguientes:

- Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
- Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
- Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
- Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
- Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
- Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes

actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.<sup>34</sup>

Por su parte, la UNESCO, sostiene que la educación superior debe preparar a los futuros profesionales para dar respuesta a los problemas económicos, políticos y sociales que está enfrentando la sociedad actualmente, y que además la formación de los egresados deberá ser pertinente para integrarse al contexto social de su comunidad, región o país.

## 1.5. Sistema Educativo de Escuelas Normales

Al Sistema Educativo de Escuelas Normales también se le llama Educación Normalista, y se implanta en México a partir de la Independencia; desde entonces se ha desarrollado, y ha crecido en importancia en los últimos 20 años.

La primera escuela que se fundó en México fue en el año 1823 y se llamó “Normal Lancasteriana”, siendo propuesta por la iniciativa privada; pero fue en 1825 que, según Ayala (1994)<sup>35</sup>, se toma formalmente el concepto de Normal o “Normalismo”.

A partir de esta época se empiezan a crear Normales en distintos estados de la República Mexicana: Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí en 1849, en este mismo año también se crea en Guadalajara, Jalisco la Escuela Normal del Estado; así mismo en 1866 también se integran las normales de Michoacán, Querétaro y Veracruz; Nuevo León en 1887 y en Puebla en 1879. A partir del año 1887, en la República Mexicana se fundó una Escuela Normal en la mayoría de los estados, ubicándose regularmente en las capitales de las entidades federativas.

---

<sup>34</sup> SEP. Programa Sectorial de Educación. 2007-2012.  
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf> 16 de julio 2012.

<sup>35</sup> Citado en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/deb0837.html>. Recuperado el 20 junio 2014

Los Centros Regionales de Educación Normal (CREN), fueron otro tipo de escuelas normales, que al igual que el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, contribuyeron en gran medida a la formación de los docentes del siglo XX.

*Todos estos tipos de escuelas formadoras de docentes en su etapa inicial son las 404 que existen en la actualidad, de las cuales 284 (61 %) son públicas y 178 particulares (39 %), según los datos publicados en la Gaceta de la Escuela Normal.* <sup>36</sup>

Para llegar a formar las 404 normales que existen actualmente en México, tuvieron que pasar casi 200 años; ajustándose a las condiciones y limitaciones que han tenido a lo largo de su existencia, Viramontes<sup>37</sup> (2005), en su artículo *El Normalismo en México: un breve recorrido histórico*, habla sobre esto:

*La misión de las escuelas normales es formar profesionistas para la docencia, tratando de "normalizar", o de homogenizar tanto los conocimientos básicos de las disciplinas a enseñar, como de las áreas específicas de la educación: filosofía, didáctica, pedagogía, entre otras. De esta idea se desprende el concepto de normal, que expresado en palabras de Joaquín Baranda en el discurso inaugural de la Escuela Normal para Profesores del D.F. pronunciado el 8 de abril de 1885 en el que dice: ... sirve de norma y da regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas.*

Las escuelas normales dentro del sistema educativo mexicano, han tenido y tienen un papel muy importante en la vida cultural del país, pues son las que han formado a los profesores que imparten clases en la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria).

Es responsabilidad del Estado Mexicano la formación inicial de los profesores de Educación Básica, y por esta razón la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la responsable del currículum, la evaluación y la expedición de títulos profesionales; que a partir del 22 de marzo de 1984, el título se elevó a nivel licenciatura. Los profesores forman una parte muy importante dentro del sistema educativo, pues son los encargados de educar a los niños y jóvenes mexicanos.

---

<sup>36</sup>VIRAMONTES, E. *El Normalismo en México: un breve recorrido histórico*.  
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/historia%20ESC%20normales%20-%20Efen%20Viramontes.html>. 14 de julio 2012.

<sup>37</sup> VIRAMONTES. *Ibid.*

Los objetivos que se tienen planteados para este nivel de educación son los que establece la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), y son los siguientes:

*Objetivo estratégico:* contribuir a elevar la calidad y a consolidar los Sistemas Estatales de Educación Normal en cada entidad federativa, así como al mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que lo integran, mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos ProGEN (Proyectos Generales para la Educación Normal) y los ProFEN (Proyectos para la Formación para la Educación Normal) en el marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal.

*Objetivo general:* contribuir a elevar la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior, en particular al logro y consolidación de la educación normal en cada entidad federativa, y el mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que lo integran, mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos del ProGEN y los ProFEN en el marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 2009 y 2010).

*Objetivos específicos:*

- Elevar los estándares de aprovechamiento académico de los estudiantes normalistas.
- Contribuir al mejoramiento profesional de docentes y directivos de las escuelas normales para contar con el perfil deseable.
- Desarrollar programas de tutoría y asesoría para mejorar los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes en las escuelas de práctica y en las escuelas formadoras de docentes.
- Realizar seguimiento de egresados con objeto de valorar la calidad de la formación proporcionada y enriquecer los procesos educativos en las escuelas normales públicas.
- Promover la cultura de la evaluación para favorecer la acreditación de planes de estudio y la certificación de los procesos de gestión.

- Mejorar el equipamiento con tecnologías actualizadas y la capacitación para su uso en las escuelas normales públicas, para satisfacer sus requerimientos y necesidades de conectividad.
- Optimizar o ampliar la infraestructura de las escuelas normales públicas para el desarrollo de las actividades de todos los actores que participan en los procesos de la institución.
- Apoyar en las entidades y escuelas normales públicas, el desarrollo y operación de sistemas integrales de información académica y administrativa de educación normal.
- Promover la actualización de los programas educativos que las escuelas formadoras de docentes imparten.

## **1.6. Sistema Educativo de Instituciones de Educación Superior**

El desarrollo de la Educación Superior Mexicana, inicia desde el año 1551, cuando se fundó la Real Pontificia Universidad de México, desde entonces se ha venido construyendo en México el Sistema de Educación Superior, siendo el más antiguo de América.

En las últimas décadas han iniciado un gran número de pequeñas instituciones que ofrecen uno o dos programas de estudio, las cuales cuentan también con un reducido número de estudiantes; interactuando éstas con las instituciones más grandes y más antiguas del país, tanto públicas como privadas.

En la segunda mitad del siglo pasado, había en el país ocho universidades públicas, cinco universidades privadas y cinco institutos tecnológicos regionales.

Dos décadas después surgieron dos nuevas universidades, 28 nuevos institutos tecnológicos regionales, 17 institutos tecnológicos agropecuarios y tres de ciencia y tecnología del mar. Surgieron también las universidades especializadas paralelas como el Colegio de México que enriquecieron la variedad de Instituciones.

*Graciela Hoyos Ruíz*

Al principio de los 80, ya había 87 universidades privadas; surgen también las universidades tecnológicas, organismos descentralizados de los gobiernos estatales, creados con el propósito de que los jóvenes permanecieran en su lugar de origen. Ya para el 2000, había 51 instituciones de este tipo ubicadas en todos los estados con una matrícula cercana a los 50 mil estudiantes.

La Educación Superior en México, trata de ofrecer una formación profesional adecuada al estudiante, para que pueda desenvolverse en un mercado de trabajo cada vez más complejo y dinámico. Es decir, ofrecer oportunidades para satisfacer las aspiraciones individuales de los estudiantes, considerando el contexto real del país.

Los niveles de enseñanza en el Sistema de Educación Superior son tres: Normal y Universitaria (ambas con bachillerato concluido) y Tecnológica. Los títulos profesionales que se otorgan son el de licenciatura, y el de posgrado (maestría y doctorado).

Por su régimen jurídico, las Instituciones de Educación Superior pueden constituirse, según la Secretaría de Educación Pública, en:

- Universidades públicas autónomas,
- Universidades públicas estatales,
- Instituciones dependientes del Estado
- Instituciones privadas libres
- Instituciones privadas reconocidas por la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados o los organismos descentralizados del Estado.

Estas instituciones pueden ser autónomas y no autónomas. Entendiéndose por autónomas, cuando la universidad tiene la libertad de designar a sus autoridades así como también de organizarse de la mejor manera, para expedir sus normas y reglamentos dentro de la ley orgánica respectiva.

*La universidad autónoma goza de libertad de cátedra y designa a su personal académico; expide certificados, grados y títulos; otorga validez los estudios realizados en otros establecimientos nacionales y del extranjero; de acuerdo con sus normas, reconoce o incorpora estudios de bachillerato o licenciatura impartidos en instituciones privadas;*

*administra libremente su patrimonio y determina su presupuesto. Los ingresos de las universidades públicas autónomas provienen, en gran medida, del gobierno federal y de los gobiernos estatales.*<sup>38</sup>

En las Instituciones Mexicanas de Educación Superior, no existe una forma de organización académica homogénea; cada cual utiliza la modalidad de su preferencia, siendo las más frecuentes las escuelas y las facultades, éstas últimas pueden reunir a varias carreras. También existe la organización departamental, pero pocas instituciones la utilizan.

La Educación Superior en México se oferta en 2917 instituciones públicas y privadas a través de los siguientes subsistemas:

- Universidades públicas federales
- Universidades públicas estatales
- Institutos tecnológicos
- Universidades tecnológicas
- Universidades politécnicas
- Universidades interculturales
- Escuelas Normales
- Centros de enseñanza de modernización
- Universidades estatales con apoyo solidario
- Instituciones públicas, autónomas y no autónomas

Las universidades públicas federales son ocho a nivel nacional: Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV); el Colegio de México, A. C. (COLMEX); el Instituto Politécnico Nacional (IPN); Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN); Universidad Autónoma de Chapingo (UACH); Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); la Universidad Autónoma de México UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Las universidades públicas estatales están distribuidas en cada uno de los estados de la República Mexicana, y hacen un total de 34 instituciones. Las Instituciones Tecnológicas son

---

<sup>38</sup>SEP. Sistema Educativo. Universidad de Colima. <http://www.ucol.mx/universidad/sistemaeducativo.php> 14 de julio 2012.

*Graciela Hoyos Ruíz*

253, tienen subsidio tanto del gobierno federal como del estatal; y en función de su vocación se clasifican en: de la Industria, la Agricultura, Ciencias del Mar y Forestal. Por su parte las Universidades Tecnológicas son 73 instituciones, y están ubicadas en 26 estados del país. Y las 28 Universidades Politécnicas, son instituciones descentralizadas que pertenecen a los gobiernos estatales.

En lo referente a las Universidades Interculturales, existen ocho, principalmente en las comunidades indígenas. Algo muy importante que hay que señalar es, que estas instituciones han abierto espacios para incorporar a un gran número de mujeres indígenas. Además que, jóvenes de más de 40 comunidades indígenas de México y algunos de América Latina asisten a estas universidades y hablan 31 lenguas indígenas.

Con respecto a las Escuelas Normales, son 404 instituciones de formación profesional en la Educación Básica en México, de las cuales más de la mitad aproximadamente son públicas. Estas instituciones ofrecen programas de licenciatura, preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, educación secundaria, especial, inicial, educación física y artística.

También existen los Centros de Enseñanza de Modernización, son 28 ubicados en todo el territorio mexicano, donde todos los proyectos de modernización y capacitación se han desarrollado para profesores de Educación Básica.

Las universidades públicas estatales con apoyo solidario son 21 en todo el país; mientras que las diversas instituciones públicas, tanto autónomas y no autónomas se clasifican en universidades, colegios, estudios de investigaciones y avanzados centros, escuelas de música, centros de educación artística y centros de investigación del CONACYT, (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología).

En la Tabla 3, se muestra la matrícula total de estudiantes atendida en el período 2013-2014, en todas las instituciones de cada uno de los subsistemas mencionados anteriormente.

**Tabla 3. Subsistema de Educación Superior de inscripción, curso 2010-2011 Secretaría de Educación Pública.**

Subsistema	Número de instituciones de educación superior	Inscripción		
		Total	Profesional	Postgrado
<b>Total Nacional</b>	2917	3322646	3071643	251003
<b>Público Total</b>	1024	2259179	2141750	117429
Las universidades públicas federales	8	443150	398296	44.854
Las universidades públicas estatales	34	912028	864082	47.946
Instituciones tecnológicas	253	414485	411105	3380
Universidades tecnológicas	73	130614	130614	-
Universidades Politécnicas	37	35.873	35.350	523
Universidades Interculturales	8	6747	6627	120
Escuelas normales	404	131449	127791	3658
Enseñanza de servicios de modernización	28	4721	4147	574
Las universidades públicas estatales con apoyo solidario	21	47.130	45.641	1489
Diversas instituciones públicas, tanto autónomos y no autónomos-	158	132982	118097	14.885

Fuente: Subsecretaría de Educación Superior (SES), cálculos basados en el formato de 911. Año Académico 2010-2011, PPDG. México

## Capítulo 2. La Educación Superior en México

### **Currículum de la Educación Superior**

### **Planteamientos generales en la educación universitaria y normalista**

### **Enfoques de los Programas de Educación Física en México**

### **Currículum de la Educación Física**



## 2.1. Currículum de la Educación Superior

El currículum de la Educación Superior, es la relación más estrecha que existe entre la universidad y la sociedad. Mucho se ha reflexionado y escrito sobre el currículum, sobre qué lo que debe enseñar el profesor, o qué es lo que debe aprender el estudiante; o si los contenidos de los planes de estudios cumplen con los perfiles de egreso para satisfacer las demandas sociales, económicas y culturales de un país. En consecuencia las Instituciones de Educación Superior (IES), son consideradas las responsables del desarrollo en todos los aspectos de una sociedad, ya que en éstas se da la formación profesional de los futuros ciudadanos.

Para Malagon<sup>39</sup>, las Universidades han sido los centros para la formación en la excelencia y el acondicionamiento para el desenvolvimiento en la vida social, pero también de las universidades han surgido sujetos con visiones diferentes y contradictorias.

Este planteamiento se refiere a que son egresados de las universidades los hombres que han intentado y que intentan levantar la voz para producir cambios sociales y políticos, dejando por un lado el lado opresor del currículum oculto.

La presente era se caracteriza por transformaciones en prácticamente todos los órdenes de la vida humana. En México estas transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas son de un alto impacto, que tienen alcances que apenas se vislumbran.<sup>40</sup>

Los cambios se están desarrollando en todas las esferas de la vida humana: en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, que ha revolucionado la organización de los procesos productivos como nunca antes se había visto en la historia; en el acceso y la distribución de la información a través del uso de los medios informáticos; en las formas de organización de las economías de los países, que se han agrupado en bloques regionales para obtener mayor ventaja en la

---

<sup>39</sup> MALAGÓN, A. El currículum: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad.

<sup>40</sup> ANUIES, 2000. La Educación Superior en el Siglo XXI Líneas estratégicas de desarrollo.

<http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/ANUIES%20La%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>

competencia internacional y dentro de una economía cada vez más globalizada pero segmentada entre países pobres y países ricos.

Inmersa en una comunidad mundial cada vez más interdependiente, la sociedad mexicana vive, a su vez, un proceso de transición en todos los órdenes como ya se mencionó anteriormente. El cambio debe implicar necesariamente a todos, pero aún no se ha dado de manera homogénea en los distintos ámbitos de la sociedad. En lo económico, se han puesto en operación en las últimas décadas, estrategias que buscan la incorporación de México a los mercados mundiales, el aumento de la competitividad de la planta productiva y la modernización de las unidades económicas<sup>41</sup>.

En lo político, un hecho relevante, es la alternancia en el poder, después de siete décadas, repercutiendo en la vida democrática de México, consolidando la estructura de partidos y asociaciones políticas y la aparición de nuevos actores en el seno de la sociedad civil. En lo social, han aparecido nuevos procesos y estructuras que apuntan a la conformación de una sociedad más urbana y moderna, pero al mismo tiempo se tienen amplias regiones del país, sectores y grupos sociales que todavía no participan de los beneficios del crecimiento económico. En el ámbito cultural están apareciendo nuevos fenómenos como son el avance acelerado de los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos, la creciente escolaridad de la población en niveles de la educación básica y los avances en las tecnologías de la información y la comunicación.<sup>42</sup>

En el ámbito mundial la revolución científica, tecnológica e informática se da en un contexto polarizado. El gran reto –como fue reconocido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO en 1998– es disminuir la brecha existente entre países ricos y países pobres, disminución que exige de una nueva distribución del conocimiento a nivel mundial.

---

<sup>41</sup> Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea). Vol.1, No. 1 Julio-Diciembre de 2004. <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061. Visto 2 octubre 2013.

<sup>42</sup>ANUIES, 2000. Op. Cit.

Graciela Hoyos Ruíz

De este modo no puede entenderse a la educación superior sin un currículo acorde al contexto de transición nacional y mundial. Es por ésto que al menos cada cinco años las instituciones mexicanas de educación superior, analizan y rediseñan sus planes de estudios

Por otro lado, Ibarra López, cita a Abramovitz<sup>43</sup>, quien dice que en la actualidad el aspecto esencial de la sociedad está constituido por una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y sin duda también de depreciación del conocimiento. Esta tendencia se plasma en particular en una fuerte intensidad del progreso científico y tecnológico.

Las Universidades mexicanas están en una constante transformación debido a las presiones demográficas y sociales, los cambios políticos, a los recortes presupuestales, los cambios culturales y educativos y sobre todo los retos de la economía nacional e internacional; situaciones que inciden directamente en el desarrollo de las universidades, en donde se les exige estándares de calidad, muchas veces inalcanzables, a través de sistemas estrictos de evaluación y acreditación sobre bases sólidas, y se les propone *la sociedad del conocimiento* como el paradigma obligado del futuro:

*Si el conocimiento es –y lo será cada vez más- el eje vertebrador de las economías globalizadas, corresponde a los sistemas educativos y sobre todo a las universidades generar, proveer y distribuir ese conocimiento indispensable.*<sup>44</sup>

En los últimos años, las universidades han puesto un especial énfasis en la formación integral de sus estudiantes, que más allá de las orientaciones filosóficas-pedagógicas han pasado a ser parte de sus modelos educativos.<sup>45</sup>

La puesta en marcha del proyecto *Tuning* (2004)<sup>46</sup> en Europa, trajo a la discusión universitaria una vieja y tradicional discusión ¿Qué formación necesitan los egresados

---

<sup>43</sup> IBARRA, A. Op. Cit.

<sup>44</sup> LATAPÍ, P. Lectura en la *Conferencia Magistral de su Doctorado Honoris Causa*. Universidad Autónoma Metropolitana. 22 de febrero 2007.

<sup>45</sup>II Encuentro de Rectores. Universia 2010. La actividad docente: nuevas forma y nuevos alcances <http://docente.universiablogs.net/2009/11/25/introduccion-marco-de-referencia-en-iberoamerica/>

<sup>46</sup> PROYECTO TUNNING. Educational Structures in Europe, (2004)

universitarios? Los estudiantes tienen que desarrollar una serie de competencias básicas para hacer frente a las demandas del entorno. Sin duda la aportación del Informe Delors (1996)<sup>47</sup>, hace ya varios años, complementa esta nueva visión del estudiante universitario.

La formación universitaria tiene sustento en la educación media superior, donde los futuros profesionales deben recibir una educación integral, basada en competencias tanto personales, sociales y profesionales principalmente.

*Estas competencias complementan y son base de la formación profesional. El perfil del estudiante deberá desarrollar estas competencias básicas e integrales como parte de su formación universitaria para poder afrontar el mundo contemporáneo. Los profesores, investigadores y administrativos deberán volver al centro de su quehacer: el estudiante universitario.*<sup>48</sup>

Egido y otros (1993)<sup>49</sup> afirman que aún cuando se considere generalizadamente que los procesos educativos tienen una naturaleza compleja y multicausal, en los que ninguna variable tiene una influencia exclusiva, el profesor sigue constituyendo un punto central para entender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, el rol del docente de educación superior se ha diversificado, se espera de él una serie de tareas, tales como la participación en programas de tutorías para apoyar el aprendizaje de los estudiantes; la realización de investigación, el diseño y actualización del currículum; la elaboración de materiales didácticos; el manejo de las TIC's y competencias para trabajar en diferentes modalidades (escolarizadas, a distancia, mixtas); la colaboración en comités de mejora institucional; la asesoría de tesis, etc. Esta diversidad de funciones ha llevado a cambiar el término de docente por el de académico.

---

<sup>47</sup> DELORS, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe Delors., Santillana ediciones, Madrid-UNESCO.

<sup>48</sup> SÁNCHEZ, L. Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 3, Nº 25. P. 3 (marzo 2011)

<http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>.

<sup>49</sup> EGIDO, I. y otros (2007) Diez años de investigaciones sobre profesorado. Investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993, Madrid: M.E.C.

*Graciela Hoyos Ruíz*

En las IES, en común tienen en su planta docente un alto porcentaje de profesores egresados de diferentes áreas de conocimiento, que carecen en su mayoría de formación para la docencia, por lo que las diversas instituciones implementan en el transcurso de los períodos escolares cursos, talleres o diplomados de carácter didácticos pedagógicos, así como el manejo de las TIC's, entre otras.

Por otro lado, los pocos profesores investigadores, sobre todo de universidades públicas, se deberán articular al proyecto educativo universitario impartiendo docencia. El planteamiento de PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), hoy PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) que establece como perfil deseable, es pertinente ya que complementa el quehacer docente con la generación y aplicación del conocimiento, la gestión académica y la tutoría, funciones que operan de manera equilibrada y sin que una sustituya a la otra.

## **2.2. Planteamientos generales en la educación universitaria y normalista**

Desde hace mucho tiempo las Escuelas Normales han tenido a su cargo la formación de profesores para la Educación Básica. Fue hasta los años 1981 y 1982 que se reestructuraron los planes de estudio de las Escuelas Normales de Educación Física y se produjeron los materiales de apoyo, que en ese momento llamaron necesarios para el sistema escolarizado. Este modelo marcó la pauta para la formación de profesores de educación física y su fundamentación, basada en la tecnología educativa, significando un avance importante en su momento, puesto que consideró los principios pedagógicos, los conocimientos y las habilidades a desarrollar en la formación de los estudiantes.

Para fortalecer la importancia que tiene la Educación Física en la Educación Básica, en México se requiere de mejores profesores de educación física. Para lograr lo anterior se debe analizar la situación de las escuelas formadoras de profesores de educación física y además

reflexionar de cómo se deberán hacer propuestas aprovechando las investigaciones y las experiencias de los profesionales interesados en el tema.

*En las escuelas normales existe confusión o poca difusión sobre cuál es el campo de desarrollo de la educación física. Muchos estudiantes que ingresan a la licenciatura identifican a la educación física con deporte; la escuela normal, a lo largo de cuatro años, contribuye sólo en parte a redefinir este concepto, además de proporcionar una idea parcial de lo que significa el campo profesional del docente de educación física.<sup>50</sup>*

Aún persiste la idea en los aspirantes, que al ingresar a esta licenciatura, ya sea en la Escuela Normal o en alguna Institución de Educación Superior, de que gran parte del contenido del plan de estudios será el deporte y, más aún, sólo la práctica de éste.

**Tabla 4. Evolución histórica de la Educación Física en el Sistema Normalista en México.**

---

<sup>50</sup> Plan de estudios 2002. Licenciatura en Educación Física. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuela Normales. Dirección General de Normatividad y de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. México [http://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx\\_te\\_pr\\_pe\\_2002\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx_te_pr_pe_2002_spa.pdf)

Período	Sucesos
1885	La Escuela Modelo de Orizaba y en la escuela normal de Xalapa, Enrique C. Rébsamen, daba importancia al trabajo corporal y a la enseñanza de los principios de la educación física.
1889-1891	En el primero y segundo congresos de instrucción dio importancia de la educación física en los diferentes grados educativos. Se instituyó la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria del Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, reconociendo a la educación física como parte de la formación integral de los escolares.
1907	Creación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia. Primer mapa curricular para la formación de profesores de educación física, estaba orientado a la formación militar.
1917	El congreso Constituyente resalta el papel del profesor como promotor de la educación.
1921	Creación de la SEP (Secretaría de Educación Pública). José Vasconcelos contempla en su proyecto educativo a la educación física. El educador físico es responsable de promover conocimientos y desarrollar habilidades en esta área.
1923	Creación de la Dirección General de Educación Física y de la Escuela Elemental de Educación Física para formar profesores
1923-1927	Se buscó la relación entre cuerpo y mente promoviendo el ideal corporal a través del juego y el deporte. También proponía rescatar las danzas autóctonas y el folclor. Se incorporaron también los deportes de origen anglosajón: basquetbol, voleibol, futbol y natación.
1927	Se creó la Escuela Universitaria de Educación Física en la Universidad Nacional, orientada a promover la salud mediante un enfoque higiénico-deportivo.
1930	En el período de Lázaro Cárdenas se creó el Departamento Autónomo de Educación Física con el fin de centralizar la coordinación de educación física a nivel nacional.
1936	Se fundó la Escuela Normal de Educación Física, permaneciendo hasta el año 1943. Se orientó hacia una formación nacionalista y patriótica mediante el deporte. Los egresados promovieron los ejercicios de orden (de influencia militar) y tablas gimnásticas.
1943-1949	La Escuela Normal y Premilitar de Educación Física, puso énfasis en una concepción militar de la actividad física, de acuerdo a la época de la Segunda Guerra Mundial.
1949-1955	Nace la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF). Orientada al enfoque deportivo. En este período, la formación de docentes de educación física, tuvo un desarrollo importante, pues comenzó la expansión de la apertura de escuelas en distintos estados del país.
1960	Predominó el enfoque técnico-deportivo, a propuesta de la ENEF, adaptándose al ámbito del deporte internacional.

*Fuente: Elaboración propia.*

En la tabla anterior se señalan los orígenes de la Educación Normalista de Educación Física en México, según datos proporcionados en el documento del Plan de Estudios 2002, editado por la Secretaría de Educación Pública en el 2002.

Hoy día las escuelas Normales son las encargadas en principio de formar a los futuros Licenciados en Educación Física sin dejar de largo, que dentro de varias universidades del país, también se ofrece la carrera, aunque con algunas modificaciones curriculares.

*La gama de concepciones sobre la educación física es amplia: desde quienes la consideran complementaria, hasta quienes la sobrevaloran y la definen como todo o lo más importante a trabajar con los educandos. Tampoco existe suficiente claridad acerca de si es una disciplina, una actividad, un medio o una ciencia. El desarrollo conceptual y didáctico de la educación física que se ha alcanzado en diversas partes del mundo exige una revisión*

*de los conocimientos y plantea la necesidad de la actualización profesional y pedagógica de los maestros de las escuelas normales en nuestro país.<sup>51</sup>*

Se han hecho una serie de reformas en los planes educativos para poder reorientar la Licenciatura en Educación Física, y que los futuros profesores logren sus objetivos de forma más exitosa y correcta. Estas reformas son la pauta para sugerir el uso de medios instruccionales multimedia aplicables en la enseñanza-aprendizaje de algunas materias incluídas en su plan de estudios.

A continuación se señalan (tabla 6) las escuelas normales donde se imparte la Licenciatura en Educación Física en la República Mexicana, localizándose en los estados de: Aguascalientes, Baja California, Campeche, Chiapas, Coahuila, Distrito Federal, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. Escuelas en las cuales el total de la matrícula alcanzó los 8253 estudiantes para el periodo 2014-2015.

**Tabla 5. Escuelas Normales que existen en México**

---

<sup>51</sup>Plan de estudios 2002. Op. Cit. P. 37

Graciela Hoyos Ruíz

<b>Escuelas Normales que existen en México</b>	
1.- Escuela Normal Primaria de Rincón de Romos	Aguascalientes
2.-Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez"	
3.-Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos	Baja California
4.-Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física	Campeche
5.-Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tapachula	Chiapas
6.-Escuela Normal de Educación Física de Saltillo	Coahuila
7.-Escuela Normal Oficial "Dora Madero"	
8.-Escuela Superior de Educación Física	Distrito Federal
9.-Centro de Actualización del Magisterio de Durango	Durango
10.-Escuela Normal Particular Incorporada "Prof. Antonio Estopier"	
11.-Escuela Normal de Ecatepec	Edo. de México
12.-Escuela Normal de Educación Física "Gral. Ignacio M. Beteta"	
13.-Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl	
14.-Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada	Guanajuato
15.-Escuela Normal "José Vasconcelos"	
16.-Instituto de Educación Superior "Armando Olivares Carrillo"	
17.-Instituto Sor Juana Inés de la Cruz	
18.-Centro Universitario "Aurora Meza Adraca"	Guerrero
19.-Escuela Normal Particular "Justo Sierra"	
20.-Escuela Normal por Cooperación "Centro de Integración Educ. Normal"	
21.-Escuela Normal Superior de Educación Física	
22.-Instituto de Educación Superior Jaime Torres Bodet	
23.-Instituto Superior de Especialidades Pedagógicas "Ignacio M. Altamirano"	
24.-Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez	Hidalgo
25.-Escuela Normal de las Huastecas	
26.-Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo	
27.-Escuela Normal Superior "Luis Donaldo Colosio Murrieta"	
28.-Escuela Normal Superior "Miguel Hidalgo"	
29.-Instituto de Ciencias y Estudios Superiores, Campus: Huejutla	
30.-Escuela Normal de Educación Física Morelia	Michoacán
31.-Escuela Normal "Ing. Miguel F. Martínez", Centenaria y Benemérita	Nuevo León

*Fuente: Elaboracion propia*

A continuación, se describen los sucesos históricos más importantes en lo que respecta a la educación universitaria:

-En 1910 se funda la Universidad Nacional de México, uniendo las diferentes Escuelas Nacionales.

-La Constitución de 1917, hace responsable de la educación a los Estados y Municipios. En este año se funda la Universidad de Michoacán, y en 1918 la de Sinaloa.

-A partir de 1920, inicia un período de estabilidad política en el país, por lo que en esta etapa, fue de cambios y de fundación de instituciones.

-La universidad de Yucatán es instituida en el año 1922, la de San Luis Potosí en 1923, la de Guadalajara en 1924, la de Nuevo León en 1932; Puebla en 1937 y la Universidad de Sonora en 1942. En las siguientes décadas el resto de los estados mexicanos fundaron sus universidades estatales.

-En 1929 por cuestiones políticas, económicas y sociales, el sistema universitario mexicano logra constituirse como tal. Por una parte los políticos demandan que las universidades respondan a las iniciativas gubernamentales y los empleadores esperan que las universidades les proporcionen profesionales y técnicos capacitados.

-En la década de los 30, y a consecuencia de la Revolución Industrial, el sistema universitario comenzó a generar profesionales necesarios para esta época: mecánicos, eléctricos, administradores de empresas y de negocios, ingenieros industriales y economistas.

-Se modificó la Ley Orgánica dando autonomía limitada a la universidad; una autonomía completa en la Ley Orgánica de 1933, desligándose el estado mexicano de ella.

-Antes de 1940, los perfiles de egreso eran campos profesionales de la salud, abogados e ingenieros. Estos mismos campos profesionales siguieron demandados hasta el año de 1960.

-En el año 1945, con la Ley Orgánica vigente hasta hoy, se normalizan las relaciones entre la Universidad Autónoma de México y el estado mexicano, derivando de éste, las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión de la cultura.

-Al inicio de los años 50 la economía mexicana no logró captar a los profesionales egresados de las universidades; pero a finales de este período con el crecimiento de los sectores comercial e industrial, así como el desarrollo del aparato gubernamental, la producción de profesionales universitarios tuvo una demanda constante, viéndose reflejada en los altos salarios profesionales.

-En la década de los 80 el campo de la ingeniería fue el más demandando, dejando atrás los campos de la salud, de los negocios y de la educación, quedando en último término la abogacía.

-Para el año 1990 entre escuelas de educación superior federales, estatales y autónomas, existían 2 mil 340 escuelas, siendo más de la mitad de éstas de origen privado.

En la actualidad ofrecen servicios educativos 39 universidades públicas, de las cuales 34 son autónomas; en ellas se concentra 60 % de los estudiantes de licenciatura.

*Graciela Hoyos Ruíz*

Las diferentes ofertas profesionales de nivel licenciatura se agrupan convencionalmente en seis áreas, de acuerdo con criterios establecidos por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Esta división de programas académicos obedece a necesidades de clasificación y análisis y no tiene fuerza legal alguna. Cada área está seccionada a su vez en subáreas, dentro de las cuales se conjuntan las carreras específicas. Las áreas son: a) Ciencias Naturales y Exactas; b) Educación y Humanidades; c) Ciencias Agropecuarias; d) Ciencias de la Salud; e) Ingeniería y Tecnología y f) Ciencias Sociales y Administrativas.

Actualmente el ámbito gubernamental se mantiene al margen de la vida universitaria, por lo que cada institución ejerce su autonomía. La Secretaría de Educación Pública propicia una comunicación de respeto impulsando el mejoramiento de la calidad académica, para que las instituciones obtengan las condiciones necesarias, promoviendo su desarrollo profesional y oferten programas educativos idóneos a las demandas sociales y a los intereses de los futuros profesionales.

### **2.3. Enfoques de los Programas de Educación Física en México**

Al inicio del siglo XXI, de acuerdo a las problemáticas actuales de salud, sociales y educativas principalmente, se observa que no existe el hábito de la práctica de actividades físicas y/o deportivas en la mayoría de la población, por consecuencia, mayor es el sedentarismo y los problemas de salud ocasionados también por el crecimiento en los índices de obesidad y sobrepeso.

Considerando lo anterior, el desarrollo de la educación física escolar, aporta grandes beneficios en todos los aspectos. La práctica de ésta contribuye con aprendizajes y desarrollo de hábitos de salud y actividad física en los escolares, lo que permite aspirar a una mejor una calidad de vida.

Los profesores de educación física están al servicio de las escuelas de México, por lo que la escuela del siglo XXI debe tener en la educación física uno de sus elementos fundamentales; para ello se propone:

- En educación infantil: lograr que las dinámicas realizadas con los niños les faciliten la apropiación de su esquema corporal y apoyen el desarrollo de su maduración motriz gruesa y fina, así como sus percepciones espaciales.*
- En educación primaria: consolidar y aumentar habilidades, destrezas y hábitos adquiridos en preescolar y favorecer la práctica de actividades pre deportivas y el deporte escolar, y el fomento y cuidado de la salud.*
- En educación secundaria: la educación física deberá superar su capacidad para formar sujetos que establezcan y obedezcan normas y sepan participar en equipo.<sup>52</sup>*

A continuación se describen los enfoques de la educación física, de acuerdo a las necesidades de cada época en México y las tendencias curriculares se han desarrollado.

En 1940, motivado por la segunda Guerra Mundial, predominó el enfoque militar, su expresión eran las marchas y evoluciones de ejercicios con alto grado de complejidad. El trabajo del profesor era rígido y los alumnos sólo debían cumplir bajo estricto control.

En 1960 el objetivo principal era la competencia deportiva, por lo que el enfoque fue de carácter deportivo. El proceso enseñanza-aprendizaje se centraba en fundamentos deportivos y se complementaba con actividades recreativas, situación que promovió la selección de talentos deportivos.

Al enfoque que se implementó en 1974 se conoce con el nombre de psicomotriz. Estaba organizado en ocho unidades de aprendizaje definidas por objetivos. Los profesores utilizaban métodos de educación psicomotriz que contribuían al desarrollo físico e intelectual de los alumnos.

---

<sup>52</sup>Plan de estudios 2002. . Op. Cit.

Graciela Hoyos Ruíz

Para 1988 el enfoque curricular cambia al modelo Orgánico Funcional donde prevalece el trabajo estructurado por objetivos en ocho unidades, otorga mayor importancia al desarrollo de las habilidades motrices, relaciona el funcionamiento de órganos, aparatos y sistemas del cuerpo humano, de tal manera que para el alumno era necesario relacionar los conocimientos adquiridos con el funcionamiento de su cuerpo.

El enfoque Motriz de Integración Dinámica surge en 1993; para que los alumnos adquieran aprendizajes significativos, es fundamental el movimiento corporal, aprovecha al máximo los beneficios que la actividad física tiene con éste. Este modelo estuvo organizado en cinco ejes temáticos y su constante interrelación entre ellos. El Programa de Educación Física 1993 de la Secretaría de Educación Pública<sup>53</sup> lo describe de la siguiente manera:

EJE 1.- Percepción Motriz. Comprende la relación íntima e indisoluble entre los procesos cognoscitivos, socio-afectivos y motores durante las diferentes etapas de vida al integrarse con su medio enfatizando su práctica durante los tres primeros grados de primaria.

-*Conocimiento y dominio del cuerpo*: el niño debe de conocerse y aprender a movilizar correctamente todos sus segmentos corporales. Es importante que el niño descubra con su cuerpo diferentes tipos de posturas, así como dominar su equilibrio y mantener su cuerpo en relajación y algo bien importante es dominar la respiración.

-*Sensopercepciones*: la orientación se considera la ubicación del cuerpo, dónde quiere ir, hacia dónde moverse. La reacción es de suma importancia para responder a diferentes tipos de estímulos, ya sean de tipo visual, auditivo. El ritmo es saber identificar movimientos a diferente velocidad considerando acentos y pausas y las cadencias. Sincronización se entiende por movimientos con precisión en cuanto a fluidez, amplitud e intensidad. Diferenciación es la realización de movimientos de diferentes maneras simultáneamente sin perder el control corporal. La adaptación es realizar movimientos acoplándose al medio de trabajo sin perder el control de sí mismo.

---

<sup>53</sup>SEP. Programa Motriz de Integración Dinámica 1993. México, 1993

-*Experiencias motrices básicas*: son las vivencias a las que el niño le quedarán grabadas y que van fortaleciendo el desarrollo y el crecimiento en cantidad y calidad de sus cualidades motoras.

EJE 2.- *Capacidades Físicas*: Es el potencial innato que tiene el alumno con el que manifiesta los diferentes movimientos que es capaz de realizar, cuyo desarrollo, incremento y mantenimiento se enfatizan en las fases sensibles y las presenta en el momento oportuno para su estimulación. Las cualidades o capacidades físicas básicas conforman la condición física de cada individuo y, mediante su entrenamiento, ofrecen la posibilidad de mejorar las capacidades del cuerpo.

Se pueden dividir en dos grupos:

1.- *Capacidades condicionales*: Estas capacidades están determinadas por los procesos energéticos y del metabolismo de rendimiento de la musculatura voluntaria. Entran en esta categoría la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad.

*Fuerza*: Es la capacidad de los músculos para resistir y vencer una fuerza o ejercer una acción externa y contraria.

Cualquier acción que modifica el estado de reposo o de movimiento de un objeto. La fuerza es un vector, lo que significa que tiene módulo, dirección y sentido. Cuando sobre un objeto actúan varias fuerzas, éstas se suman para dar lugar a una fuerza total o resultante. Si dos personas empujan el mismo objeto, las fuerzas se suman y ésta es mayor. La fuerza, o la capacidad para expresarla, es una característica física básica que determina la eficacia del rendimiento en el deporte. Cada deporte varía en sus exigencias de fuerza y, en interés de la especificidad, debemos examinar sus relaciones con la velocidad y la resistencia. La fuerza se clasifica de tres maneras, a saber: la fuerza máxima, la fuerza explosiva y la fuerza resistencia.

Graciela Hoyos Ruíz

Las dos últimas son más pertinentes en el deporte en general, pero la fuerza máxima se debe tratar de evitar esta fuerza en la educación básica, no obstante, como una medida del componente de la fuerza máxima, de la fuerza explosiva y de la fuerza resistencia.

*La fuerza máxima* (fuerza bruta) se define como la fuerza más grande que el sistema neuromuscular es capaz de ejercer en una sola contracción muscular máxima. En consecuencia determinará el rendimiento en aquellos deportes en los que haya que controlar o superar una gran resistencia por ejemplo, en los levantamientos de pesas.

*Fuerza explosiva.* La capacidad del sistema neuromuscular para superar resistencias con una alta velocidad de contracción se define como fuerza explosiva *potencia, fuerza rápida.* La fuerza explosiva determina el rendimiento en todos los deportes llamados *explosivos*, es decir, saltar, lanzar, esprintar, golpear, etcétera.

*Fuerza de resistencia.* Es la habilidad o capacidad de todo el organismo para soportar la fatiga. Se caracteriza por una capacidad relativamente alta para expresar la fuerza, junto con una facultad para perseverar. Determina principalmente el rendimiento durante un período bastante prolongado de tiempo. Así en el remo, la natación, el esquí de fondo y en encuentros de pista de entre 60 segundos y 8 minutos de duración, es de esperar descubrir que la fuerza de resistencia es un factor crítico.

*Velocidad.* En física, velocidad significa variación de la posición de un cuerpo por unidad de tiempo en el menor posible. En la actividad física, significa rapidez de acción o movimiento.

La velocidad es un vector, es decir, tiene magnitud, dirección y sentido. La magnitud de la velocidad, conocida también como rapidez o celeridad, se suele expresar como distancia recorrida por unidad de tiempo, normalmente una hora o un segundo, se expresa por ejemplo, en kilómetros por hora o metros por segundo. Cuando la velocidad es uniforme o constante, se puede determinar sencillamente dividiendo la distancia recorrida entre el tiempo empleado. Cuando un objeto o cuerpo está acelerado, su vector velocidad cambia a

lo largo del tiempo. La aceleración puede consistir en un cambio de dirección del vector velocidad, un cambio de su magnitud o ambas cosas.

*Velocidad de reacción.* Se conoce con este nombre a la facultad del sistema nervioso para captar un estímulo y convertirlo en una contracción muscular o movimiento lo más rápido posible. Se puede entender en este caso, la capacidad para salir corriendo al escuchar la señal de salida.

*Velocidad de movimiento.* Es la capacidad de realizar un movimiento en el menor tiempo posible. Si el movimiento implica todo el cuerpo, se llama velocidad de movimiento, y dependerá de la velocidad y la frecuencia, por ejemplo, de los pasos. Si el movimiento es un gesto, que solo implica una parte del cuerpo, se llama velocidad gestual o segmentaria.

*Velocidad de resistencia.* Es la capacidad que tiene un músculo o grupo de músculos para mantener un determinado movimiento a la máxima velocidad, durante un cierto tiempo. Las carreras de velocidad en natación son un claro ejemplo de esta capacidad.

*Resistencia.* La capacidad para realizar ejercicios de larga duración, se ve reflejada en todas las denominadas pruebas de fondo, tales como el maratón, los 5000 y 10000 metros en atletismo, los 1500 metros en natación o las diferentes pruebas del esquí de fondo. Hay otras pruebas llamadas de medio fondo o de resistencia en una menor duración, como los 400 metros y los 1500 metros de atletismo.

Se consideran dos diferentes tipos de resistencia en función del metabolismo energético empleado y, por tanto, dependiendo de la intensidad y duración del ejercicio.

*Resistencia aeróbica,* en los ejercicios de baja intensidad en los que se utiliza como fuente de energía el metabolismo de la glucosa en presencia de oxígeno.

*Resistencia anaeróbica,* en los ejercicios de alta intensidad en los que se utiliza como fuente de energía el metabolismo anaeróbico de la glucosa.

Graciela Hoyos Ruíz

*2.- Las capacidades coordinativas:* Vienen determinadas por los procesos de maduración del sistema nervioso central, y dependen de él. Su nombre, coordinativas, viene de coordinación, es decir, de la capacidad que tiene el cuerpo de desarrollar una serie de acciones determinadas.

Aquí se encuentran capacidades de reacción, equilibrio, ritmo, orientación, adaptación, diferenciación y sincronización.

*Reacción.* Capacidad de inducir y ejecutar rápidamente acciones motoras breves, adecuadas a un estímulo donde lo importante es dar respuesta oportuna y con la velocidad conveniente, o correspondiente a la tarea establecida. Las señales a las que se responde pueden ser de distintos tipos (visuales, auditivas, táctiles y kinestésicas) y las condiciones bajo las cuales tienen lugar pueden ser de características espaciales y temporales.

*Orientación.* Es la capacidad del individuo de apropiarse del espacio que le rodea a partir de la organización de su propio cuerpo llevándolo a cabo de manera progresiva, mediante su vivencia motriz, en la que se objetivan la percepción visual, auditiva y táctil-kinestésica al adquirir una significación espacio temporal de distancia, dirección, forma, volumen, duración y ritmo.

La orientación favorece el determinar y modificar la posición y los movimientos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, en relación a un campo de acción corporal definido y/o un objeto o persona en movimiento (pelota, compañero, adversario).

La percepción de la orientación en la acción motora y en la posición del cuerpo se deben entender como una unidad, como la capacidad de conducción espacio temporal de los movimientos.

*Ritmo.* Es la capacidad para poder dividir las fases del movimiento en el tiempo y en el espacio, de manera ordenada, registrando y reproduciendo en la ejecución del movimiento, el ritmo dado exteriormente, integrándolo al ritmo propio ya interiorizado, el enfocarlo hacia una

tarea-objetivo que depende de la percepción, principalmente, de estímulos acústicos (voces, palmadas, instrumentos musicales) y de estímulos visuales, referidos a movimientos básicos.

Esta capacidad tiene que ver sobre todo, con la organización del movimiento humano desde tiempos de Platón, sabemos que el ritmo se puede entender como el orden en el movimiento, siendo este orden el que asegura la armonía y coherencia de la ejecución.

*Sincronización.* Es la capacidad de poder transmitir en forma progresiva y simultánea la fuerza o esfuerzo que se produce en cada una de las partes del cuerpo que participan en el movimiento, logrando así una multiplicación geométrica de la fuerza, que en los momentos de inercia de cada masa muscular, acumulan mayor energía motriz. Al acoplar y encadenar a cada una de las partes del cuerpo en la transmisión de un esfuerzo que expresa el tiempo y velocidad en que se deben mover para alcanzar su propósito.

Los movimientos básicos como fundamentos técnicos, requieren mucho de esta capacidad de ejecución eficiente; por ello es recomendable abordar su estimulación mediante la ejercitación por separado de cada una de las fases que integra el movimiento total, procurando que sobre todo las repeticiones no excedan de tres.

*Diferenciación.* Esta capacidad adquiere gran importancia en cada fase del movimiento, sobre todo en aquellos que requiere precisión. Es la posibilidad de destacar en el movimiento la participación ordenada de diversos grupos musculares indistintamente, es requerida para que el individuo que efectúa una acción logre rapidez, exactitud y economía en su ejecución.

La diferenciación tiene como resultado el regular la velocidad de contracción muscular de cada músculo agonista y antagonista en el movimiento que realiza.

Los analizadores cinestésicos que se encuentran en los tendones, ligamentos, husos musculares y sensores de Golgi, permiten recibir información del medio ambiente (agua, temperatura, altura) que influyen en la actividad física.

Graciela Hoyos Ruíz

*Adaptación.* Es la capacidad de poder cambiar de un movimiento a otro, obteniendo una mejor posición y colocación, que aunque cambia la idea programada, origina la conservación del equilibrio corporal. Esta capacidad da la posibilidad al individuo de crear un nuevo movimiento que se acople en forma exacta a la situación que exige la problemática motriz.

La adaptación aumenta su importancia en las actividades físicas, cuya ejecución precisa está condicionada por la anulación de la presión de un contrincante, quien con su acción obliga constantemente al individuo a cambiar la idea original que se tiene para realizar un movimiento.

El desarrollo de esta capacidad requiere de una base de amplia experiencia motriz, que permita más tarde crear variantes de los mismos, para anticiparse a las situaciones imprevistas.

*Equilibrio.* Es el conjunto de reacciones y relaciones del individuo a la fuerza de gravedad. Se considera como la capacidad para asumir y sostener cualquier posición del cuerpo y para adoptar posturas correctas, gracias a la regulación del tono muscular. El equilibrio es a su vez el resultado de numerosos movimientos ordenados por la acción del cerebro, que procesa los datos propioceptivos y exteroceptivos, permitiendo al individuo ubicar las partes de su cuerpo para contrarrestar la fuerza de gravedad.

Los analizadores propioceptivos aportan informaciones para el equilibrio a través del sistema laberíntico, los receptores musculares, tendinosos, articulares, plantares y visuales que dan origen a las sensaciones vestibulares que se producen en todo movimiento. Los cilios, la mácula y el líquido linfático en el oído medio proporcionan información, al cambiar la posición de la cabeza, que es indispensable para conservar la orientación y por tanto para equilibrar el cuerpo en los cambios de posición.

En los primeros grados de la educación básica el niño se equilibra más por los analizadores del tacto que por el aparato vestibular, se requiere por ende mayor estimulación para el primero. El aparato vestibular puede alcanzar su madurez hasta los 9-10 años; es a partir de

entonces que el alumno puede realizar movimientos que antes no podía y avanza en otros a la siguiente fase de aprendizaje, alcanzando inclusive grado de habilidad.

EJE 3.- Formación Deportiva Básica: Es el conocimiento de los fundamentos técnicos de los deportes, para la culminación en destrezas motrices.

*La iniciación deportiva.* Utilizar el hecho deportivo como un contenido muy valioso para la consecución de los objetivos propios del área. Si bien es un concepto ampliamente definido del cual un sujeto toma contacto con nuevas experiencias regladas sobre una actividad físico deportivo, *tradicionalmente, se conoce con el nombre de iniciación deportiva el período en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes.*

Funciones hacia las que se puede orientar la iniciación deportiva:

- *El deporte recreativo.* Es decir, aquél que es practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario, únicamente por disfrute o goce.
- *El deporte competitivo,* es decir, aquél que es practicado con la intención de vencer a un adversario o de superarse uno mismo.
- *El deporte educativo,* es decir, aquél cuya pretensión fundamental es colaborar al desarrollo armónico y de potenciar los valores del individuo.
- *El deporte salud,* es decir, aquél cuyo objetivo fundamental es colaborar al desarrollo de una mejor calidad de vida, a través de la promoción de salud.

La práctica deportiva educativa debe favorecer estilos de vida saludables, aumentar las posibilidades de opción y elección por parte de los niños y jóvenes, partiendo y acrecentando las fortalezas de éstos y manteniendo un alto poder de atracción y retención. El deporte en la escuela no se trata de educar para el deporte, como si éste fuese el coronamiento de la educación física, sino de educar a través del deporte. No hay oposición, además, entre deporte y educación física, ya que la actividad deportiva es considerada como un sistema de educación, tanto sea entrenamiento físico o simplemente recreación.

El método deportivo utiliza como centro de interés el gusto de los niños por las actividades deportivas para, a través de ellas, alcanzar una formación completa, física, viril, moral y social, y a la vez extender el gusto por estas actividades más allá de la edad escolar.

El deporte escolar por su propia definición debe tener fundamentalmente fines educativos, tanto referidos a la educación general, como a la propia educación física y, consecuentemente, con los pretendidos valores del deporte.

No se trata de rechazar el deporte escolar, *el deporte escolar debe dar prioridad a los aspectos lúdicos y no a los aspectos competitivos*. No se trata, en los centros escolares, como ya se ha señalado tantas veces, de formar campeones o de conseguir una selección deportiva, sino de la formación deportiva, que se resume en la expresión "buscar un deporte para un niño" y no "un niño para un deporte".

EJE 4.- Educación Física para la salud. Son acciones encaminadas al mantenimiento y conservación de la salud, un ser debe practicar cotidianamente la educación física, llevando una adecuada alimentación, un descanso, higiene, para mejorar el buen funcionamiento de sus órganos y sistemas, para llevar así un excelente desarrollo y sobre todo durante el periodo de un infante. Comprende los siguientes elementos:

-*Nociones y conceptos para la práctica del ejercicio físico*. Es dar conocimiento de los beneficios que otorgan cada uno de los siguientes conceptos, llevando a cabo de manera adecuada.

-*Higiene*: la higiene personal comprende muchos aspectos de limpieza tanto del cuerpo como del vestido, el calzado y los alimentos.

-*Alimentación*: El estado de ánimo se relaciona estrechamente con las condiciones de alimentación y nutrición de las personas. Un joven bien nutrido es más probable que tenga un mejor estado de ánimo que uno con deficiencias nutricionales, por lo tanto, tendrá mejores actitudes y por ende mejores posturas.

-*Descanso*: El descanso moderado: permite el equilibrio fisiológico; regula el agotamiento, tranquiliza el mal estado de ánimo, tonifica la voluntad.

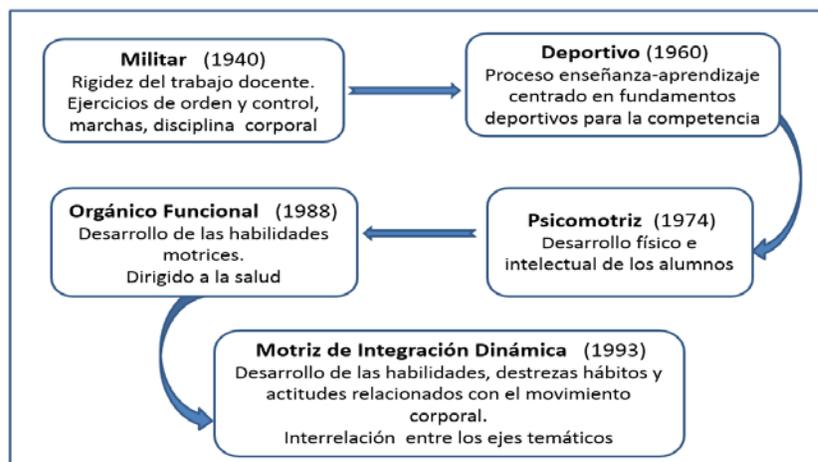
-*Conservación del medio*: la importancia de conservar limpio el lugar donde desarrollamos cualquier actividad y donde el organismo se desenvuelve sobre todo donde convivimos y tenemos un espacio para desarrollar actividad física.

-*Efectos del ejercicio físico sobre el organismo.* Tratar de inducir y explicar por medio de pláticas, exposiciones, textos imágenes acetatos, etc. Con el claro objetivo de transmitir lo que su organismo lograra al efectuar ejercicio como un hábito.

Los propósitos del programa de Educación Física del 1993 son:

- Mejorar en el educando la capacidad coordinativa basada en las posibilidades, dominio y manifestaciones eficientes del movimiento que repercute en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivo, motriz, afectivo y social.
- Estimular, desarrollar y conservar la condición física del educando, a través de la ejercitación sistemática de las capacidades físicas, atendiendo a las características individuales del mismo.
- Propiciar en el educando la manifestación de habilidades motrices a partir de la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas que le permitan integrarse e interactuar con los demás.
- Propiciar en el educando la confianza y seguridad en sí mismo mediante la realización de actividades físicas que permitan la posibilidad de control y manejo del cuerpo en diferentes situaciones.
- Promover y fomentar en el educando la adquisición de hábitos de ejercitación diaria, higiene, alimentación, descanso y conservación del medio ambiente, con la práctica de actividades complementarias que tengan una efectiva repercusión en la salud individual y colectiva.
- Fomentar la manifestación de actitudes positivas individuales y grupales, así como la adquisición de valores a partir de aquellas actividades que utilicen al movimiento como una forma de expresión.
- Incrementar en el educando las actitudes sociales favorables de respeto, cooperación y confianza en los demás, mediante las actividades físicas grupales que promuevan su integración al medio y su relación interpersonal.
- Fortalecer en el educando la identidad nacional mediante la práctica de actividades físicas recreativas tradicionales y regionales que faciliten el fomento de valores culturales relacionados con todo tipo de manifestación motriz.

El enfoque actual de la Educación Física, se implementó en el 2011, y se le conoce con el nombre de Global de la Motricidad, donde ésta, es reconocida como la suma de actuaciones inteligentes, creadas y desarrolladas con base en sus necesidades de movimiento, seguridad y descubrimiento, mismas que son demostradas de manera particular en la sesión y expresadas en las acciones de la vida cotidiana de cada alumno. Todas estas actitudes se desarrollarán a través de los siguientes ámbitos de intervención: la Competencia motriz, Promoción de la salud y la Ludo-Socio Motricidad. En la siguiente ilustración se observan los enfoques anteriores y sus principales características:



**Figura 2.** Enfoques de la Educación Física en México.

*Fuente: Elaboración Propia*

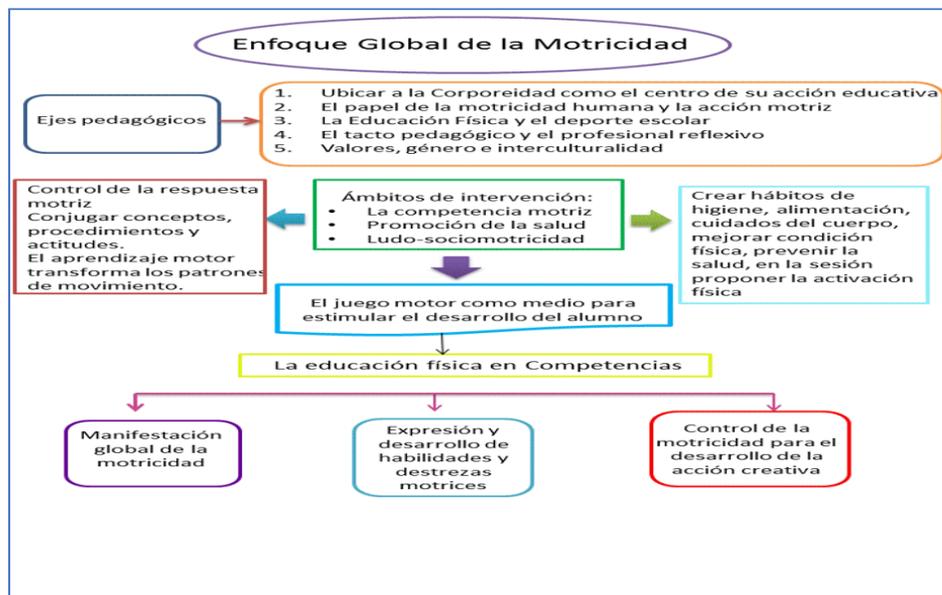
Para el actual enfoque, se consideran los siguientes propósitos generales de la Educación Física en la Educación Primaria:

- Desarrollen el conocimiento de sí mismo, su capacidad comunicativa, de relación, habilidades y destrezas motrices mediante diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo.
- Reflexionen sobre los cambios que implica la actividad motriz, incorporando nuevos conocimientos y habilidades, de manera que puedan adaptarse a las demandas de su entorno ante las diversas situaciones manifestaciones imprevistas que ocurren en el quehacer cotidiano.
- Desarrollen habilidades y destrezas al participar en juegos motores proponiendo normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego, la iniciación deportiva y el deporte escolar, destacando la importancia del trabajo colaborativo, así como el reconocimiento a la interculturalidad.
- Reflexionen acerca de las acciones cotidianas que se vinculan con su entorno sociocultural y contribuyen a sus relaciones socio motrices.

- e. Cuiden su salud a partir de la toma informada de decisiones sobre medidas de higiene, el fomento de hábitos y el reconocimiento de los posibles riesgos al realizar acciones motrices para prevenir accidentes en su vida diaria.

Para lo cual se proponen los siguientes Ejes Pedagógicos, que también se observan en la Figura 3:

- a. Ubicar a la Corporeidad como el centro de su acción educativa
- b. El papel de la motricidad humana y la acción motriz
- c. La educación física y el deporte escolar
- d. El tacto pedagógico y el profesional reflexivo
- e. Valores, género e interculturalidad.



**Figura 3.** Enfoque Global de la Motricidad.

*Fuente: Elaboración propia*

En la última década, además de los propósitos pedagógicos de la educación física, también se consideran los propósitos que van dirigidos hacia la salud, ya que en las instituciones educativas de todos los niveles, implementan programas de actividades físicas y deportivas, con el objetivo de contrarrestar los malos hábitos alimenticios y el sedentarismo, que grandes

Graciela Hoyos Ruíz

males están causando a la sociedad actual, como el sobrepeso y la obesidad, lo que está causando la generación de enfermedades crónico degenerativas en edades más productivas de los individuos.

*La Organización Mundial de la Salud plantea que uno de los propósitos generales de la educación física es lograr en aquellos que la practican el hábito, la adquisición de un estilo de vida activo y saludable. Esta misma Organización en la Carta de Otawa (1986), considera los estilos de vida saludables como componentes importantes de intervención para promover la salud en el marco de la vida cotidiana, en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo. Pretende que toda persona tenga cuidados consigo mismo y hacia los demás, la capacidad de tomar decisiones, de controlar su vida propia y asegurar que la sociedad ofrezca a todos la posibilidad de gozar de un buen estado de salud. Para impulsar la salud, la educación física tiene como propósitos fundamentales: ofrecer una base sólida para la práctica de la actividad física durante toda la vida, desarrollar y fomentar la salud y bienestar de los estudiantes, para ofrecer un espacio para el ocio y la convivencia social y ayudar a prevenir y reducir los problemas de salud que puedan producirse en el futuro<sup>54</sup>.*

## 2.4. Currículum de la Educación Física

Los planteamientos de la política educativa hacia el siglo XXI, señala cuatro grandes ejes transversales, dentro de los que aparece uno llamado “La educación para la salud personal”, y dentro de este mismo la necesidad de la implementación del tema: “el desarrollo físico y mental adecuado”. Como medio de respuesta a las necesidades sociales y personales del momento histórico en que se vive, (Magendzo K. 2002)<sup>55</sup> .

Los hábitos del hombre contemporáneo, donde las facilidades que ofrece la tecnología en todos los aspectos de la vida cotidiana, ha traído como consecuencia el sedentarismo, la obesidad y como resultado, el incremento de enfermedades crónico degenerativas en personas jóvenes.

A nivel mundial se habla ya, de los problemas de salud que afecta a grandes rangos de población, a causa la obesidad y el sedentarismo, y México no es la excepción, pues según

---

<sup>54</sup> <http://www.redxlasalud.org/index.php/mod.documentos/mem.detalle/id.950>. 15 de julio 2012

<sup>55</sup> MAGENDZO, A. Los Temas Transversales en el Trabajo de Aula. MEP de Costa Rica. 2002. Los *modelos o paradigmas* los utilizan como sinónimos Gimeno y Zeichner, aunque Ferry sólo menciona el término *modelo*

datos oficiales advierten que sólo en 7 años (2003-2010), la obesidad en niños entre 5 y 11 años aumentó 77%.<sup>56</sup>

Estados Unidos, hasta hace poco primer lugar mundial, en problemas de obesidad y sobrepeso; ya ha sido rebasado por México. Considerando también los problemas ambientales como la contaminación, la falta de cuidados ecológicos, así como los problemas de salud respiratorios y gastrointestinales, y sin ser menos importantes, los problemas emocionales como el stress y la depresión.

Una verdadera práctica de la educación física en el currículo de los escolares, contribuye a desarrollar en ellos una toma de conciencia para aprender al autocuidado de su persona, así como respetar la ecología y la práctica de procesos sustentables, en todo el contexto que le rodea. Todos estos conceptos promueven en los escolares una vida saludable, mediante el buen uso del tiempo libre y la adquisición de hábitos alimenticios adecuados.

*La Educación Física permite desarrollar habilidades de competencia recreativa en los niños y adolescentes, de manera que estos tengan los mecanismos para mantenerse activos durante toda su vida. Los beneficios y efectos a largo plazo de la actividad física son fuertes argumentos para que exista un programa organizado de Educación Física en los escolares.<sup>57</sup>*

Otra situación no menos importante, es que las clases de educación física que se imparten en los centros escolares de la Secretaría de Educación Pública en México, se dan una o dos veces por semana, con duración de 40 minutos aproximadamente; y a ellas no tiene acceso la totalidad de los niños mexicanos; ya que en las zonas rurales e indígenas y en las periferias de las grandes ciudades, son pocos o casi ninguno los profesores de educación física contratados.

*Debe quedar claro que la inclusión real de la Educación Física dentro del currículum escolar, con la importancia y el apoyo que ésta requiere, así, como la práctica de alguna actividad física en escolares o colegiales es sumamente importante. Pero que existen personas obesas que más que un problema mecánico o kinésico muestran un problema metabólico, por lo que*

---

<sup>56</sup> La Educación Física en la Educación Básica. Op. Cit. P 55.

<sup>57</sup> MOLINA, R. *El Ejercicio y la Salud, [La Caminata] Beneficios Recomendaciones. Revista costarricense de Salud Pública.* Año 7, N° 18. 2008.

Graciela Hoyos Ruíz

*resulta necesaria la participación del médico, y del fisiólogo del ejercicio para una optimización del plan o programa a seguir.*<sup>58</sup>

A inicios de este nuevo siglo se hace necesario replantear cuál sería el currículum idóneo para una educación física incluyente; esto es, qué conocimientos, destrezas, habilidades y valores se requieren para el futuro ciudadano, quien está inmerso en esta era de gran avance tecnológico, donde toda actividad física se ve inutilizada, por contar instrumentos y aparatos que facilitan todas las necesidades de movimiento, tanto en la vida cotidiana como en lo laboral.

Deben replantearse transformaciones a fondo en el área de la educación física, que consideren los intereses y necesidades de la población, los avances científicos y tecnológicos de la disciplina y la profesión, siendo para ello indispensables la elaboración de nuevas propuestas curriculares que surjan de todos los interesados.

Retomando el currículum de la educación física, considerando al cuerpo en movimiento como objeto de estudio, los conceptos corporeidad y motricidad son indispensables en el desarrollo del currículum.

Es común, entre los profesores hablar del cuerpo y el movimiento en la educación física, pero al referirse a cuerpo, no es en el sentido biológico, sino en el cuerpo que interactúa con los demás, el que transmite emociones a través del movimiento.

En 1947, Maurice Merleau-Ponty, en *Fenomenología de la percepción*, define la palabra y el significado de la corporeidad, al cual se adhiere la mayoría de los filósofos contemporáneos: "Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo" (Merleau-Ponty, 1947:152). "Yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor aún, soy mi cuerpo" (Merleau-Ponty, 1947:116). Mediante estos conceptos se instala la frase emblemática de la corporeidad: *Mi cuerpo es mi vida*<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> OWEN, S. (2008). *Med Sc. Sport and Exercise*, Vol. 31, N°1.

<sup>59</sup> Educación Física en Educación Básica. Op Cit. P 55.

Hablar de motricidad, es recordar hace muchos miles de años, cuando surgió la vida. Los primeros indicios de una “cultura corporal y de actividad física” aparecieron principalmente en forma de habilidades y destrezas técnicas, danzas y juegos, y su propia naturaleza se modificó mediante los procesos de trabajo<sup>60</sup>.

Otra concepción de motricidad o movimiento referente a la corporeidad es la siguiente:

*Sin embargo, el papel de la motricidad humana no puede reducirse a las manifestaciones estereotipadas de la motricidad o al movimiento de la persona, ni a aquellas relacionadas con la producción, el rendimiento y la funcionalidad; por el contrario, deben trascender hacia la expresión de la corporeidad como forma de vida, como manifestación de sentido, que pese a estar construido desde las relaciones con el otro y lo otro, se expresan de forma individual y los hacen ser lo que somos y podremos llegar a ser (Lyotard, 1988), hasta trascender a otros ámbitos con los que intervenimos en la sesión de educación física<sup>61</sup>*

En México, el currículum de la educación física se ha venido construyendo dependiendo de cada época histórica; sin embargo éste siempre ha sido resultado de las investigaciones e intervenciones de estudiosos y políticos del centro del país. Situación que no es aceptada plenamente por los profesores de los estados del norte de la República Mexicana.

Partiendo que la educación física en la escuela primaria, constituye una forma de intervención docente, la cual estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento, es decir, las experiencias motrices de los niños, sus gustos, motivaciones, aficiones y necesidades de movimiento, canalizadas tanto en los patios y áreas definidas en cada escuela primaria del país, así como en todas las actividades de su vida cotidiana.

El actual enfoque –Motriz de la Globalidad- del Programa de Educación Física, como ya se describió en el capítulo anterior, tiene que ver directamente con el currículum, estimula aquellas habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, enfatizando la

---

<sup>60</sup> ENGELS identificó al trabajo como un factor decisivo del proceso de humanización, y de ese modo reconoció la particularidad cualitativa del hombre. Destaca en su obra que el trabajo es la primera condición básica de toda vida humana, y resalta de forma importante el aspecto motriz (Meinel y Schnabel, 1987)

<sup>61</sup> SEP. Op. Cit. P 30

*Graciela Hoyos Ruíz*

necesidad de la reflexión por parte del alumno ante cada situación que se le presenta, tanto en el plano intelectual como en el psicomotor y sobre todo en el afectivo y de relación con los demás.

Este enfoque, destaca a la competencia como un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiesta en su desempeño, en situaciones y contextos diversos. Busca integrar los aprendizajes y utilizarlos en la vida cotidiana.

Las competencias que deben aprender y desarrollar los alumnos en este nivel educativo son tres: 1. La corporeidad como manifestación global de la persona, 2. Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices y 3. Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.

Para dar cumplimiento a los fundamentos del currículo de la Educación Física en la Educación Básica en México, se han hecho transformaciones curriculares en la formación inicial de docentes inscritos en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física (2002), en los programas de secundaria (2006) y primaria (2009), en los cuales propone lo siguiente: a) que los programas de actualización docente de educación básica en servicio, se diseñen en congruencia con la articulación entre asignaturas interniveles (preescolar, primaria y secundaria), y b) que se garantice la correspondencia entre los propósitos y contenidos de las escuelas formadoras y los de la educación básica.

## Capítulo 3. Desarrollo profesional de los docentes de E. F. Mexicanos

**Perfil del profesorado en Educación Superior y niveles de competencias**  
**La función del docente de E. F. a partir de las Competencias Profesionales**  
**Competencias académicas del Docente en Educación Física**  
**Formación permanente de los profesores. Programas de Capacitación y**  
**Actualización Docente**



### 3.1. Perfil del profesorado en Educación Superior y niveles de competencias

La educación por ser la parte fundamental en el desarrollo, y por el papel que desarrolla en el mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad, está sujeta a constantes y profundas transformaciones que la obligan a estarse actualizando de acuerdo al contexto globalizador en que se vive hoy.

Según Peters (2010)<sup>62</sup>, el siglo XXI se identifica por los constantes cambios que se están produciendo en el mundo, en cuanto a sociedad, política, economía, tecnología, educación y trabajo. De acuerdo con Palomares (2004), las características del siglo XXI son:

*La globalización como concepto emergente, la imposición de modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación, el debilitamiento de la autoridad, el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder, el tremendo incremento en el avance tecnológico, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento.*<sup>63</sup>

También Álvarez y Gallego (2006)<sup>64</sup>, opinan que el mundo actual está pasando de una sociedad basada en la industria productiva a otra basada en el conocimiento, pasando por un estado intermedio que es el de una sociedad de la información. Cabe destacar que la sociedad del conocimiento no es algo que exista actualmente, es un estado final de una etapa evolutiva hacia la que se dirige la sociedad, etapa posterior a la actual era de la información, y hacia la que se llegará por medio de las oportunidades que representan la tecnología de la información y comunicación de las sociedades actuales, como lo mencionan Bricalli y Brunner (2000:

Con base en lo expuesto, se percibe la necesidad de formar personas que puedan

---

<sup>62</sup> Cfr. Con PETERS, O . "The transformation of the university into an institution of independent learning". *Changing University Teaching, Reflections on Creating Educational Technologies*, Evans, T. & Nation, D. Londres: Ed. Kogan. 2000 P10-23

<sup>63</sup> PALOMARES, A. *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Universidad de Castilla-La Mancha. 2004.

<sup>64</sup> YÁÑIZ, A. y VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Ciencia-Pedagogía*. España: Universidad de Deusto. 2006.

Graciela Hoyos Ruíz

*ser ...capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas. Bricall y Bruner, dirían que “para las universidades constituye un reto y un motivo de cambio para ajustarse a dichas demandas de la sociedad del siglo XXI”.<sup>65</sup>*

En palabras del doctor Goñi (2005)<sup>66</sup>, dice que las universidades están viviendo un proceso de cambio de su identidad para transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y el desarrollo de las personas con competencias basadas en las necesidades que la sociedad del siglo XXI demanda.

Competencia, que según Le Boterf (2001), experto en ingeniería de recursos humanos, “es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios: habilidades, conocimientos y actitudes y recursos del entorno para producir un resultado definido”<sup>67</sup>. En esta definición destaca la idea de interacción entre los recursos personales y los del entorno, así como la inclusión del resultado de ambos en una conducta verificable. Desde esta perspectiva solo se confirma la competencia cuando se ha puesto a prueba.

De acuerdo con De Miguel, el nuevo paradigma educativo representa ...“una reforma que exige cambios tanto a nivel pedagógico como didáctico; puesto que, la enseñanza por competencias supone, fundamentalmente, una transición desde un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje”<sup>68</sup>. Zapatero Ayuso y otros, quienes en su trabajo *La formación de los docentes de Educación Física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de decisión* cita a Escamilla, “este hecho supone situar al

---

<sup>65</sup> BRICALLI, M. y BRUNNER, J. *Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento.* Documento Columbus sobre gestión universitaria 2000.

<sup>66</sup> Cfr. Con GOÑI, José. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario.* España: Ed. Octaedro. 2005.

<sup>67</sup> LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias.* Barcelona, España: Ed. Gedisa 2001.

<sup>68</sup> DE MIGUEL, M. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Europeo.* Oviedo: Universidad de Oviedo. 2005.

alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y convertir al docente en un facilitador de aprendizajes frente al rol de docente transmisor que predominaba en el modelo academicista de enseñanza tradicional”<sup>69</sup>.

La competencia profesional según Polform 2009)<sup>70</sup>, de la Organización Internacional del trabajo (OIT):

*La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, si no también y en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.*

Desde este punto de vista la competencia tiene que ver con cuatro saberes que se interrelacionan entre sí para obtener un profesional integral. Estos saberes son los siguientes:

- *Saber hacer*: este saber es el conjunto de capacidades complejas que permiten al profesional de la Educación Física actuar con eficacia en los distintos aspectos del quehacer profesional.
- *Saber saber*: estos saberes son los conocimientos proposicionales y categoriales que corresponden a formas de contenido conceptual.
- *Saber ser*: este saber constituye el conocimiento actitudinal o afectivo.
- *Saber convivir con los demás*: este saber está relacionado con la convivencia armoniosa con los demás.

Una vez definidas las competencias que deben poseer los profesores de educación física, el perfil profesional, estará fundamentado en esas competencias. Zabalza (2003)<sup>71</sup> dice que las competencias pueden servir para definir el sentido y los contenidos de la formación de una

---

<sup>69</sup> ZAPATERO, J. La formación de los docentes de Educación Física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de discusión. *Emásf: Revista Digital de Educación Física*. 2009. [http://emasf.webcindario.com/La\\_formacion\\_de\\_los\\_docentes\\_%20en\\_EF\\_en\\_torno\\_a\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_competencias.pdf](http://emasf.webcindario.com/La_formacion_de_los_docentes_%20en_EF_en_torno_a_la_ense%C3%B1anza_de_competencias.pdf) 15 de julio 2012.

<sup>70</sup> Citado por GARCÍA, M. *Evaluación de competencias transversales*. Universidad Europea de Madrid. 2009. [http://www.fib.upc.edu/eees/cicleactivitats\\_08-9/mainColumnParagraphs/05/text\\_files/file/EvaluacionCompetenciasTransversales.PDF](http://www.fib.upc.edu/eees/cicleactivitats_08-9/mainColumnParagraphs/05/text_files/file/EvaluacionCompetenciasTransversales.PDF) 15 de julio 2012.

<sup>71</sup> ZABALZA, Á. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Ed. Narcea. 2003.

*Graciela Hoyos Ruíz*

manera práctica y referida, intentando integrar saberes del campo profesional, en nuestro caso, de la docencia y de la educación física. Con ello se pretende una cualificación profesional, entendida ésta como el conjunto de competencias profesionales con significación para el desempeño laboral que pueden ser adquiridas mediante formación inicial (preparación y capacitación), así como a través de la experiencia práctica y el desarrollo laboral.

Desde décadas atrás se habla sobre la formación en competencias. Existe amplia bibliografía al respecto, pero para interés de este trabajo se considera lo expuesto en el Proyecto Tuning de América Latina, en el cual México participa junto a otros 17 países de este continente, y está representado por la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

En dicho proyecto se llegó a la conclusión de que los egresados de educación superior deben poseer competencias Genéricas y Competencias Específicas, las cuales a continuación se describen.

Las competencias básicas o generales, también llamadas a nivel europeo competencias clave, representan un grupo de conocimientos, habilidades y actitudes, valores éticos y emociones, transferibles y multifuncionales. Son atributos compartidos en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad además de ser comunes a todas o casi todas las áreas del conocimiento.

En lo que respecta al docente de educación física, las competencias genéricas, se adaptan a las de Educación que se mencionan en el Proyecto Tuning, por mencionar las más importantes: Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de aprender y actualizarse y compromiso ético.

Las competencias específicas son las que se relacionan con cada área temática y tienen una gran importancia para cualquier titulación, porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad a los programas educativos.

La formación profesional basada en competencias ha implicado que las instituciones de educación superior actualicen y flexibilicen sus currículos, para formar profesionales capacitados para el contexto actual.

Competencias profesionales. El carácter complejo de las competencias profesionales se expresa no sólo en la necesaria integración de sus componentes cognitivos: conocimientos y habilidades y motivacionales: actitudes, sentimientos y valores, en el desempeño profesional, sino también de sus diferentes tipos de competencias genéricas o transversales y específicas. (González y González –Tirados, 2008)<sup>72</sup>

En este sentido, Corominas (2001) expresa:

*La preparación profesional abarca, pues, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional, por ejemplo: interpretar un gráfico de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes etc., como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones, por ejemplo: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, entre otras. Las competencias específicas están más centradas en el saber profesional, el saber hacer y el saber guiar, el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el saber estar y el saber ser. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales<sup>73</sup>.*

En México, por recomendaciones de los organismos evaluadores y acreditadores, además de las políticas institucionales, se acostumbra que los programas educativos deben

---

<sup>72</sup> Citado por GONZALEZ, V. y Cols. Diseño de situaciones de aprendizaje que potencien competencias profesionales en la enseñanza universitaria. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*. Madrid 2011. <file:///C:/Users/Grace/Downloads/Dialnet-diseñoDeSituacionesDeAprendizajeQuePotencienCompet-844478.pdf>

<sup>73</sup> COROMINAS, E. Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*. No. 325. España. 2001. Pp. 299-321

Graciela Hoyos Ruíz

reformularse o actualizarse cada cinco años. En este sentido, las universidades elaboran un diagnóstico de la profesión a evaluar para redefinir las competencias profesionales y los roles que asumirán los egresados, para poder realizar un planteamiento curricular partiendo de la formación y desarrollo de las competencias genéricas y específicas y brindar una mejor formación profesional.

La necesidad de considerar la complejidad de las competencias y su clasificación en específicas y genéricas o transversales es señalada por diferentes autores y contemplada en los procesos de reforma curricular que se desarrollan en la universidad actual<sup>74</sup>. Por su parte, Bunk (2004)<sup>75</sup> refiere otros tipos de competencias profesionales de carácter general tales como:

- Las competencias metodológicas, relacionadas con la capacidad de transferir el saber hacer a diferentes contextos profesionales.
- Las competencias sociales, referidas a las habilidades comunicativas y de interacción social.
- Las competencias participativas, referidas a la pertenencia a un grupo, a la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.

Retomando al Proyecto Tuning, se afirma lo siguiente:

*La reforma curricular universitaria que tiene lugar en la actualidad en el proceso de convergencia europeo de educación superior, dirigido a lograr competitividad, empleabilidad y movilidad para los profesionales en Europa a partir de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, centra la atención en la formación en competencias profesionales<sup>76</sup>.*

La concepción de las competencias profesionales en el proyecto Tuning se retoman reconociendo su carácter complejo y las clasifica en dos tipos fundamentales:

---

<sup>74</sup> Cfr. Con Proyecto Tuning. *Tuning Educational Structure in Europe. Informe final*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. 2003.

<sup>75</sup> Cfr. Con BUNK, GERHARD. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*. No. 1. 2004.

<sup>76</sup> PROYECTO TUNING. *Tuning Educational Structure in Europe. Informe final*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. 2003.

*Genéricas* (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional y se expresan a través de las denominadas:

- Competencias instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación y de gestión de información.
- Competencias personales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.
- Competencias sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.
- Específicas, relativas a una profesión determinada.

*El Proyecto Tuning América Latina se inicia en el año 2004 con el objetivo de propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América Latina, desde una posición de respeto a la autonomía y diversidad de cada región y cultura académica, en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, orientados a la formación integral del estudiante desde un enfoque de competencias. Entre sus primeras tareas se plantea la identificación de las competencias genéricas para América Latina, y para ello se toma como referencia el listado de las 30 competencias genéricas identificadas para Europa, como resultado de lo cual se llega a la identificación de 27 de tales competencias<sup>77</sup>.*

La importancia de las competencias genéricas en la formación actual del profesional es destacada en el *Informe final Proyecto Tuning América Latina*.

De acuerdo con Renau, citado por Pérez Ordás y otros, él:

*Restringe el concepto de competencias profesionales a las conductas y actitudes de las personas ante una responsabilidad en un puesto de trabajo. Asimismo, afirma que el sistema educativo debe incorporar en sus métodos y en sus tiempos formativos, además de los conocimientos técnicos y científicos y de las destrezas y habilidades para ejercerlas, el interés por fomentar este tipo de conductas y actitudes, es decir, por atender a las competencias profesionales como elementos identificadores de una actitud profesional adecuada a los tiempos modernos.<sup>78</sup>*

---

<sup>77</sup> Cfr. Con BUNK, G. IBIDEM.

<sup>78</sup> RENAU, E. Citado por Pérez Ordás, Raquel et al. *Búsqueda de consecución de las competencias del futuro Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte desde la asignatura de Movimiento y Expresión*

De manera general se dice que competencia profesional es el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Hay una identificación entre los saberes y el trabajo que se desarrolla, de ahí que en el campo educativo de la educación física habría que hacer una descripción de cuáles son las competencias para enseñar y, de esta manera, establecer la cualificación profesional.

La competencia, tomando argumentos de Martínez (2004)<sup>79</sup>, debe designar un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende del saber práctico, como una capacidad para realizar una tarea mediante el uso de la inteligencia y los medios a su alcance. En el caso concreto de los educadores físicos necesitan un tipo de saber práctico que proporciona una buena capacidad de adaptación, de resolución, de actitudes críticas y reflexivas sobre la práctica educativa de la actividad física y lo que supone para la mejora social como por ejemplo:

- Planificar, conducir, evaluar y retroalimentar programas relacionados con la pedagogía de la motricidad humana, en el marco de la realidad donde le corresponda actuar y de manera coherente con el proyecto educativo que se sustenta.
- Planificar, conducir, evaluar y retroalimentar programas recreativos, considerando los fundamentos sicosociales de ludicidad humana y principios y técnicas administrativo-recreacionales, así como las características y necesidades de los diferentes grupos de edad.
- Planificar, conducir, evaluar y retroalimentar programas destinados a la enseñanza de los principales deportes y otras manifestaciones educativo-físicas de la cultura, considerando los principios científicos, pedagógicos, técnicos y artísticos que los fundamentan, así como las características y necesidades de los diferentes grupos etéreos.

---

Corporal. Revista UPO INNOVA, vol. I España: Universidad Pablo de Olavide.

<http://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/download/121/116>. 15 julio 2012.

<sup>79</sup>Cfr. Con MARTÍNEZ, J. *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol 18. España: Universidad de Zaragoza. 2004. Pp127-143.

- Planificar, conducir, evaluar y retroalimentar programas educativo-físicos en función de la salud del hombre interactuando para este efecto con otros profesionales.
- Diseñar, conducir y evaluar proyectos en el ámbito de la Educación Física, el deporte y la recreación, en diferentes contextos socioculturales, que respondan a los requerimientos de los diversos grupos de destinatarios.
- Aplicar el método científico en la resolución de problemas pedagógicos, recreacionales y deportivos y otras manifestaciones educativo-físicas de la cultura.

También menciona que el profesor de educación física debe reunir las siguientes competencias:

- *Conocimientos científicos, tecnológicos y pedagógicos:* Posee conocimientos actualizados en materia de educación física y/o el deporte de su especialidad, estando a la vanguardia de las ciencias del deporte y las actividades físicas, utilizando la tecnología como instrumentos que ayuden en su práctica diaria, demostrando dominio en pedagogía especialmente en estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, que mejoren la calidad de la educación y/o el rendimiento deportivo.
- *Diseña programas organizando los contenidos:* Diseña, implementa, ejecuta y evalúa programas de educación física y/o planificación del entrenamiento deportivo de manera pertinente de acuerdo a las necesidades de los alumnos o deportistas que vayan de acuerdo al contexto socio histórico cultural donde presta sus servicios.
- *Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación:* Aplica las TIC tanto para su formación profesional como la de sus alumnos, acercándose a la comunidad virtual de su profesión.
- *Comunicación y relación con sus alumnos:* Comunica sus ideas de manera efectiva, estableciendo empatía con los alumnos y/o deportistas, orientándolos al logro del éxito educativo y/o deportivo.
- *Tutor:* Interviene en la detección, prevención y solución de situaciones conflictivas de los alumnos y/o deportistas, utilizando la comunicación asertiva y aprovechando las potencialidades de sus alumnos.

Graciela Hoyos Ruíz

- *Diseña y elabora materiales:* Participa en la implementación de materiales que estén de acuerdo a los objetivos educativos y/o deportivos.
- *Gestión educativa y/o deportiva:* Participa en la planificación, organización, dirección y evaluación de programas y equipos de trabajo utilizando los procedimientos propios de la administración básica.
- *Meta cognición:* Aplica en él y en sus alumnos y/o deportistas procedimientos para un aprendizaje autónomo, tanto para la práctica de la educación física, el deporte y especialmente para su vida: aprender a aprender.
- *Creatividad:* Muestra una actitud creativa de manera innovadora y emprendedora con sus alumnos y/o deportistas.
- *Liderazgo:* Ejerce liderazgo en su profesión sirviendo de ejemplo a sus alumnos, deportistas y colegas por su nivel de motivación, democracia, responsabilidad y capacidad de solución de problemas.
- *Trabajo en equipo, identidad y compromiso institucional:* Asume el compromiso con su institución siendo parte de la solución de los problemas, valorando y trabajando en equipo en función de su centro laboral.
- *Compromiso social:* Asume el compromiso con su patria, buscando la solución de sus problemas de orden social, económico y cultural, desarrollando en sus alumnos, deportistas la capacidad de análisis de la realidad nacional e internacional, valorando las riquezas naturales y multiculturales de país y la región.
- *Valores:* Practica los valores de honradez, verdad, cooperación, solidaridad, asertividad en sus relaciones humanas, desarrollando en sus alumnos deportistas la práctica de una cultura de paz, tolerancia y respeto a los derechos humanos, culturas, razas, creencias y género.

Al intentar establecer una base de lo que debería saber y cómo podría llevarlo a la práctica, el futuro docente en educación física se debe centrar en una perspectiva actual de formación del profesorado por lo que se identificaría cuáles serían sus funciones.

### 3.2. La función del docente de E. F. a partir de las Competencias Profesionales

Siguiendo con la práctica de la educación física, se considera que el modelo educativo para la intervención docente no puede responder a imposiciones legales establecidas desde fuera de la realidad escolar, como puede ser el currículo y orientaciones educativas elaboradas por expertos, o el currículo oficial; éste debe servir como referencia y orientación. Es el propio docente que, por sus conocimientos y valoraciones del contexto de actuación y de las características de su alumnado, actúa como agente crítico de los procesos educativos; mediante el análisis y la reflexión deberá establecer cuál podría ser el más adecuado y cuál debería ser su papel o intervención didáctica. Fraile (2004)<sup>80</sup> considera las características contextuales donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje estimando que la reflexión sobre la práctica es una de las claves para la formación, ya que no sólo ayuda a mejorar la práctica, si no que también favorece el desarrollo profesional de los docentes.

Por su parte Romero y Cols (2004)<sup>81</sup> ya planteaba que para la intervención didáctica se requiere de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes para poder realizar una buena práctica. El éxito educativo del profesor estaría en el aprendizaje de sus alumnos, lo cual le exigiría que dispusiera de una gran capacidad para la intervención didáctica. Para ello debemos contar con un profesional con capacidad de diagnóstico de las situaciones educativas, de establecer un diseño adecuado y de actuación en el aula; de esta manera las actividades físicas propuestas serían un medio de desarrollo y de educación integral, a través del desarrollo corporal y las posibilidades de movimiento; a su vez, el profesor de educación física será capaz de informar y motivar al alumnado, de mediar y actuar en la clase, adaptándose a las exigencias de una situación educativa concreta y a las necesidades formativas de los alumnos, buscando las condiciones más adecuadas para el aprendizaje personal y social de cada uno de ellos. Por tanto, el papel fundamental del profesor debe ser

---

<sup>80</sup> FRAILE, A. (2004). El profesor de EF como investigador de su práctica. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, nº 15, 37-49

<sup>81</sup> ROMERO, C. y col. (2004). *Evaluación de la Titulación: Maestro Especialista en Educación Física*. Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad.

el de ayudar a los alumnos y alumnas en la adquisición de aprendizajes en cuanto a capacidades, habilidades, competencias y valores.

En este sentido, a partir del nuevo enfoque del programa de Educación Física: *Global de la Motricidad*, que se está implementando en México, el cual ya se ha descrito en apartados anteriores, las competencias profesionales que debe reunir un profesor son:

- Saber integrarse al equipo de trabajo de la escuela
- Diseñar y aplicar programas educativos
- Reconocer en los alumnos las diferencias cognitivas y los estilos de aprendizaje
- Saber actuar didácticamente
- Actuar con ética profesional en todo momento

Para lo anterior el profesor de educación física debe ser un profesionalista reflexivo, que recapacite sobre su propia práctica y no como un aplicador de circuitos de capacidad física o formaciones para la ejecución de fundamentos deportivos.

Por su parte, en la Unión Europea la competencia profesional del profesor, principiante de educación física, debería poseer los conocimientos, habilidades y actitudes suficientes que le permitan abordar las tareas de enseñanza consideradas en los tres niveles siguientes:

*a) El desarrollo del trabajo con sus alumnos en clase.* A este nivel se le asignan las funciones específicas del proceso de enseñanza aprendizaje detalladas de la siguiente forma:

- a. *Planificación o fase pre-activa.* Supone la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes a la planificación de la educación física teniendo en cuenta las necesidades y el desarrollo de los alumnos. Esta acción de planificación comprende: la sesión de educación física, la organización secuencial de las sesiones, el diseño curricular y la selección de los contenidos adecuados a la capacidad motriz, cognitiva y socio-afectiva del alumno.
- b. *Implementación o fase interactiva.* Son las tareas referidas a conocimientos, destrezas y habilidades que demuestran la capacidad efectiva docente, lo que incluye:

- Habilidades de gestión docente.
- Creación de un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje.
- Tratamiento de los estudiantes.
- Objetivos de enseñanza.
- Habilidades de presentación:
  - Selección de los modelos y formas adecuadas de enseñanza.
- Habilidades de evaluación:
  - Desarrollo de técnicas de observación
- Adaptación de contenidos.

c. *Evaluación o fase post-activa.* Incluye los objetivos relacionados con:

- Conocimientos, habilidades, actitudes y el desarrollo de técnicas que reflejan el grado de eficiencia de la enseñanza.
- La evaluación, que incluye:
  - Tareas de obtención de datos.
  - Elaboración de estudios sobre el rendimiento de los alumnos y alumnas.
  - Reflexiones críticas sobre la mejora de la propia acción docente<sup>82</sup>.

### 3.3. Competencias académicas del Docente en Educación Física

---

<sup>82</sup> VIZUETE, M. Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España. *Revista española de Educación Física y Deportes*. Número 2. España 2005

En el Libro Blanco del título de grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte Blanco (2004)<sup>83</sup>, de la ANECA, menciona que las competencias académicas del docente en educación física son:

- Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ontogénica y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos.
- Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, así como los procesos de adaptación al ejercicio físico y su relación con la salud, la higiene y la alimentación.
- Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales

También se menciona que las competencias académicas deben estar enmarcadas en los siguientes elementos:

- Analizar y valorar las bases históricas, filosóficas, psicológicas sociales y culturales que fundamentan la presencia y proyección de la Educación Física en la cultura humana.
- Analizar y valorar las bases históricas, filosóficas socioculturales y psicológicas de la educación, que le permitan reflexionar analíticamente en torno al ejercicio profesional, de manera interdisciplinaria y en el contexto de la realidad donde le corresponda desempeñarse.
- Analizar y valorar las distintas etapas de desarrollo psicomotriz por las que atraviesa el hombre desde que nace hasta que muere, que le permitan evaluar necesidades educativo-físicas y responder a ellas, en consecuencia, desde el quehacer profesional.
- Analizar y valorar las bases biológicas, bioquímicas, anatomo-funcionales, biomecánicas, higiénicas, nutricionales que fundamentan la presencia y proyecciones de la Educación Física en función de la salud del hombre, según los requerimientos particulares de cada etapa de vida y sexo.

---

<sup>83</sup> LIBRO BLANCO del título de grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte Blanco. ANECA.2004. Recuperado <http://www.consejo-colef.es/noticias/juridicas/52-libro-blanco-del-titulo-de-grado-en-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-del-deporte.html>. 14/07/14

### 3.4. Formación permanente de los profesores. Programas de Capacitación y Actualización Docente.

El proceso de formación docente es un concepto que se nombra de diferentes maneras, tales como capacitación docente, formación docente, formación en servicio, desarrollo profesional, actualización, entrenamiento, entre otros; sin embargo para este trabajo se hablará de formación docente, partiendo del concepto que Díaz-Barriga y Hernández (2004)<sup>84</sup>, que la define como un “proceso de desarrollo personal-profesional”. Es importante partir de esta definición ya que, al igual que los autores, la formación es algo que debe ayudar al profesor no sólo en su trabajo, sino también a nivel personal, mientras que muchas veces la capacitación tradicional se centra en el desarrollo de algo específico, que por lo general está relacionado con el trabajo.

Al egresar el docente de la institución formadora inicia su profesionalización, cuyo propósito es mejorar de manera permanente los servicios educativos, por lo tanto la formación inicial y la formación permanente se realimentan y no se conciben de manera separada.

Así pues, el profesor, reflexiona sobre los procesos de capacitación y actualización docente, y hace una comparación de la formación recibida y de la que están recibiendo los futuros docentes de su campo laboral. También reflexiona sobre qué habilidades, conocimientos y actitudes nuevas, debe desarrollar para cubrir las demandas y necesidades de sus alumnos. Por su parte, Machado y Baecker (2003)<sup>85</sup> comparten en el prólogo de la publicación *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*, una definición de lo que ellos llaman desarrollo profesional, pero que, con base en la definición de Díaz-Barriga y Arceo, reitera el concepto de formación que comparto para esta Tesis: “significa pensar en los docentes como

---

<sup>84</sup> DÍAZ, A. y HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill. 2004. P.19

<sup>85</sup> FLORES, I. ed. *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*, Noviembre 26-28, 2003: Encuentro Internacional: El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Perú. 2004. [http://www.oei.es/docentes/articulos/como\\_estamos\\_formando\\_maestros\\_america\\_latina.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf) 03 abril 2013.

autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación”.

En este sentido, la actualización y capacitación de los profesores debe responder desde su ámbito educativo a las nuevas exigencias que el desarrollo científico y tecnológico y los cambios socioculturales le imponen, para mejorar su desempeño docente.

Por el contrario, Robalino (2004)<sup>86</sup> habla de la formación como un componente del desarrollo profesional ya que “recupera para los maestros la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen su aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional, [...] como protagonistas de una profesión en constante construcción”, sin embargo es relevante porque toma en cuenta el aspecto de la formación como un proceso continuo.

Pero, ¿cómo debe ser esta formación docente? Díaz-Barriga y Hernández (2004)<sup>87</sup>, hablan de la importancia de ofrecer al docente una formación que incluya fundamentos conceptuales, pero también una reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas. Según los autores, desde una línea constructivista, los tres ejes alrededor de los cuales se debe conformar un programa de formación docente que asegure la pertinencia, la aplicabilidad y la permanencia de lo aprendido son los siguientes:

- Adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición de su aprendizaje significativo.
  
- El de la reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular como en el contexto del aula.

---

<sup>86</sup> FLORES, I. ed. *Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*, Noviembre 26-28, 2003: Encuentro Internacional: El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Perú. 2004 P160.

<sup>87</sup>DÍAZ, A. Op. Cit.

- El que conduce a la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos.

Bajo esta misma línea, Monereo (2009)<sup>88</sup> complementa la idea de los autores, mencionando que en los procesos de formación de docentes en servicio, considerar la práctica docente como referente es algo obligado, además de que hablan de centrar la reflexión sobre la práctica docente no sólo de manera individual sino también colectiva.

Por su parte, el Grupo de Tecnologías Educativas (GTE), para enfatizar también la importancia de la reflexión sobre la práctica, habla de la necesidad de que el centro de la formación docente sea la escuela y el aula, yendo más allá de cursos, talleres o seminarios, donde el *deber ser está lejos del ser*, para así “convertirse en un proceso constante de reflexión y acción sobre su propia práctica en el aula, sobre los procesos y los recursos que allí se involucran”<sup>89</sup>.

Asimismo, Schön (2004)<sup>90</sup> plantea como alternativa en la formación de los profesores “la experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial”, es decir, aprender mediante la práctica, pero también reflexionando sobre lo que se está haciendo, y al mismo tiempo sabiendo que se puede recurrir al apoyo de expertos o más experimentados, como pueden ser los facilitadores o incluso compañeros que vayan más avanzados, esta es otra característica que se busca dentro del simulador de formación, ya que al ir constituyendo una comunidad de aprendizaje se busca que los alumnos no siempre tengan que recurrir al facilitador como único experto.

Para Monereo (2010):

*...la formación continua del profesor debe ir en dos líneas, considerando al profesor como aprendiz, cuando organiza y construye el conocimiento que aprende, y considerándolo también como enseñante para que pueda planear su práctica como docente. Es decir, el*

---

<sup>88</sup> Cfr. Con MONEREO, C. “Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”. *Revista de Educación*. No. 352. España. 2009

<sup>89</sup> GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS. “Metodologías de intervención en el aula que evoluciona hacia la autonomía del docente: formación de docentes en ejercicio”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Octubre 2002. <http://www.rieoei.org/deloslectores/333GTE.pdf> 03 de abril 2013.

<sup>90</sup>Citado por DÍAZ, A. y HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill. 2004. P15.

Graciela Hoyos Ruíz

*profesor en un proceso de formación no debe verse únicamente como alguien que aprende, sino también como alguien que después va a facilitar el aprendizaje, esta es una característica importante de la formación docente. Los autores también comentan la importancia de ofrecer a los docentes espacios de interpretación y análisis de su práctica en las que puedan tomar decisiones como aprendices y como docentes, “enriqueciendo y ampliando su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional”.<sup>91</sup>*

La implementación de programas de formación docente, desde la perspectiva mencionada anteriormente, presenta también ciertos obstáculos que hay que tomar en cuenta, uno de ellos es la resistencia al cambio, la cual es muy frecuente cuando se trata del uso de la tecnología. Nuevamente Monereo presenta algunas de las razones para esta resistencia, una de ellas es que en ocasiones la formación se realiza demasiado tarde, cuando los docentes ya han encontrado una manera de hacer las cosas que no siempre es fácil de modificar, otra de las razones es que la formación es impuesta sin tomar en cuenta la opinión de los docentes y dando por hecho que ellos deben ser responsables de su propio proceso de aprendizaje. Para que esta resistencia al cambio sea lo menor posible es importante comunicar a los docentes el valor real de usar lo que se propone, así como tomar en cuenta lo que ellos ya conocen y cómo lo utilizan, por ejemplo en este caso, cómo utilizan la tecnología para introducir la formación a partir de esa base. De igual manera, citando al mismo autor: *la formación se ha de efectuar siempre de manera contextualizada, teniendo en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones de los aprendices a los que va dirigido el programa.*

En México, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en los programas de Educación Física de primaria y secundaria, dentro de sus metas de formación continua, promueve el desarrollo de competencias para la vida y establece que la educación básica debe contribuir a la formación de ciudadanos que adquieran saberes socialmente construidos, movilicen sus saberes culturales y tengan la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

---

<sup>91</sup> MONEREO, C. *La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. Revista Iberoamericana de educación. 2010. P52.

En 2008 la Subsecretaría de Educación Básica creó el Sistema de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCySPMS), fundamentado en *perfiles de desempeño a partir de las exigencias de la sociedad del conocimiento y de las necesidades regionales*, que permitan crear las mismas oportunidades para las niñas, los niños y adolescentes mexicanos.

Con la participación de reconocidas instituciones de educación nacional e internacional, así como de instituciones formadoras y actores relevantes de la sociedad, se creó el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional.

Este catálogo se implementó con base en las necesidades identificadas a partir de los siguientes parámetros: a) los Exámenes Nacionales de Actualización de Maestros en Servicio; b) del Examen de Preparación Profesional del Programa de Carrera Magisterial; c) de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace); d) los diagnósticos que realizan para este fin las autoridades educativas estatales y que se han incorporado a los Programas Rectores Estatales de Formación Continua.

En el marco de estas propuestas la Secretaría de Educación Pública, en el 2009 y 2010, implementó los siguientes programas de actualización y superación para el desarrollo profesional de docentes de educación física que atienden la educación básica:

-Actualización sobre los Programas de Estudio. Su propósito fue apoyar la actualización y el fortalecimiento profesional de los profesores mediante la revisión del programa de estudios, los contenidos y las formas de enseñanza.

-La Educación Física en el marco de la RIEB<sup>92</sup> la meta era ofrecer tanto a los profesores de educación física, directivos, supervisores, jefes de sector y personal de apoyo técnico-pedagógico, pautas para el análisis reflexivo sobre los lineamientos pedagógicos y el desarrollo de las competencias docentes requeridas para el logro de los propósitos de la educación física en la educación básica.

---

<sup>92</sup> RIEB: Reforma Integral para la Educación Básica. México. 2011

-Estilos de enseñanza en educación física. Para que los docentes adquirieran elementos teórico-metodológicos e incorporen en su práctica educativa los estilos de enseñanza propios de su área: mando directo, enseñanza recíproca, de inclusión y comando; mediante el análisis de textos, la reflexión, la recuperación de experiencias y la reconstrucción de su práctica docente.

- Diplomado: Promoción de una Cultura de Salud. Este programa estuvo dirigido a los supervisores, directores y profesores de educación básica; el propósito de éste era mejorar las competencias docentes para favorecer la formación integral de los estudiantes para el cuidado de su salud; nuevos paradigmas de educación física actual. Su propósito fue actualizar a los profesores de educación física y entrenadores deportivos en las corrientes emergentes de estas disciplinas, proporcionando elementos teóricos y metodológicos que les permitieran mejorar sus desempeños en el ámbito profesional.
- Maestría en didáctica de la Educación Física. Este programa favorece el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de educación física, a través del diseño de proyectos de intervención educativa, que permitan construir estrategias didácticas diversificadas buscando potenciar el aprendizaje en los alumnos.

Dentro de lo que se establece por los organismos de Educación Pública se requiere dar las herramientas al profesorado en educación física para que se enfrente al cambio de una manera colectiva y no en lo individual, donde lo académico pase a ser compromiso de todos los involucrados, no sólo del docente

Los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) dirigidos a docentes de Educación Física están orientados a formar docentes con un alto dominio de los contenidos de una asignatura y de los enfoques para su enseñanza a lo largo de un nivel educativo; también pueden centrarse en el conocimiento profundo de temas relacionados con la gestión escolar y la asesoría técnico-pedagógica, los enfoques específicos de alguna de las modalidades de la educación física, o la problemática de todo un nivel educativo.

Otra opción de formación son los Cursos Estatales de Actualización, éstos son programas de estudio que se diseñan, organizan e imparten con el fin de contribuir al mejoramiento de las competencias profesionales de los maestros mediante opciones presenciales de actualización que permiten a los docentes frente a grupo, directivos y personal de apoyo técnico, reflexionar, analizar y proponer alternativas de solución para los problemas de carácter técnico-pedagógico, que inciden en el aprendizaje de los alumnos en diferentes niveles y modalidades de la educación básica y que han sido detectados a través de las evaluaciones nacionales o estatales y de otras fuentes de información.

Los Cursos Estatales de Actualización se ofrecen como una opción que contribuye significativamente al logro de los propósitos educativos estatales. Estos se convierten en una herramienta para favorecer la resolución de problemas educativos de los Colectivos Docentes; permiten a los docentes en educación física construir su propio trayecto formativo para mejorar paulatinamente sus competencias docentes a través del intercambio de experiencias del trabajo individual y colectivo.

Por otra parte, los Talleres Generales de Actualización (TGA) son una opción básica de actualización para todos los maestros y constituyen un espacio de trabajo académico donde los profesores pueden reflexionar en torno a una problemática educativa común y, con base en ello, establecer acuerdos sobre las acciones que les corresponde desarrollar para fortalecer académicamente al colectivo docente y mejorar su trabajo en el aula. Tienen un carácter informativo y su propósito es detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo. Su duración es de 12 horas y el período para su desarrollo está marcado dentro del calendario escolar. Se basan en el uso de una guía de trabajo que se distribuye gratuitamente y permite a los maestros llevar a cabo una actividad de actualización organizada y estructurada.

Con todas estas acciones se trata de obtener los siguientes logros en materia del desarrollo profesional docente:

*Graciela Hoyos Ruíz*

- Asegurar un servicio de asesoría permanente que atienda la formación continua de los maestros en servicio de educación básica.
- Promover la certificación y actualización de los docentes.
- Ofrecer opciones de actualización articuladas con otras instituciones y organismos sociales.
- Atender con equidad a todos los docentes y especialmente a los menos favorecidos.
- Promover y apoyar la participación de los colectivos docentes.

Todos estos esfuerzos para motivar el desarrollo profesional, que contenga los elementos necesarios para preservar una cultura de formación docente, podrán rendir frutos cuando se utilicen las estrategias institucionales adecuadas para resolver de manera programada y planificada las necesidades del docente y cuando se guíe el proceso con esfuerzo conjunto y con lineamientos democráticos.

## Capítulo 4. La Educación Física en la Unión Europea y en México

**La formación del profesorado de Educación Física en México y en la UE**  
**Las titulaciones del profesor de Educación Física**  
**Planes de Estudios**  
**Perfiles de Egreso**





## 4.1. La formación del profesorado de Educación Física en México y en la UE

La formación del profesorado en educación física ha de tener en cuenta las políticas educativas, las demandas sociales y muy especialmente los problemas de salud de la población, entendiéndose que la educación física es un medio imprescindible para la formación integral. Los estudiosos de este tema coinciden que para la formación inicial de los profesores es preciso identificar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y competencias que debe poseer el futuro docente de educación física.

Así, se tiene que para Hernández (2004)<sup>93</sup> la formación de los profesores debe centrarse en las siguientes dimensiones de enseñanza:

- *El sujeto de aprendizaje y de su diversidad.* La buena enseñanza requiere que el docente tenga un amplio conocimiento del aprendiz, de sus pautas de crecimiento y desarrollo, de sus intereses... Ese conocimiento deberá integrar el dominio de la teoría y de la práctica en torno al aprendizaje (especialmente el de carácter motor), así como el de su proceso evolutivo en relación con el contenido disciplinar.
  
- *El contenido disciplinar.* La buena enseñanza requiere del dominio del contenido disciplinar: 1) el del cuerpo y la motricidad; 2) el de los valores socialmente aceptados en el entorno (tolerancia, respeto,...); y 3) el de las grandes metas de la humanidad (la paz, el desarrollo sostenible, la justicia universal,...). De todos ellos, el universo

---

<sup>93</sup> HERNÁNDEZ, L. La investigación sobre la práctica de enseñanza en la formación del profesorado. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, No. 15. 2004 Pp 26-36

específico de carácter disciplinar viene definido por aquellos contenidos que confieren especificidad a la intervención de un docente de educación física.

- *El conocimiento didáctico del contenido.* La buena enseñanza requiere que el dominio del contenido disciplinar se complemente con el dominio didáctico de ese contenido, es decir con los conocimientos y habilidades para saber cómo transformar un contenido disciplinar en materia de aprendizaje.
- *La intervención social y el desarrollo profesional.* La buena enseñanza precisa de docentes que se muestren sensibles a la responsabilidad social de la profesión y a la propia responsabilidad por el presente y futuro de su profesión. Los profesionales deben ser los protagonistas del desarrollo de su propia profesión a través de la investigación y acción orientadas a la búsqueda de una mayor calidad y a una mayor visibilidad de su función social.
- *El desarrollo reflexivo, personal y ético.* La formación ética basada en principios morales y en su posible aplicación a situaciones que surgen en los procesos de enseñanza institucionalizados, debe facilitar la identificación de los principios de actuación deontológica en la profesión. En el proceso formativo, las decisiones científico-técnicas que adopta el profesor deben ser analizadas abordando dilemas morales que reflejan situaciones extremas en las que no se trata de establecer una respuesta única y doctrinaria, sino más bien promover la continua capacidad para la reflexión sobre el entorno, sobre los otros y sobre uno mismo.

Para Vizúete Op. Cit,<sup>94</sup> la fundamentación de la formación del profesorado, dice que estará relacionada con las contribuciones que se hayan hecho desde numerosos campos: la didáctica, la psicología y sociología y, específicamente, para el profesorado de educación física, desde las ciencias biomédicas, psicopedagógicas, sociales y, naturalmente, de la propia tradición didáctica de la disciplina asentada durante la última centuria.

---

<sup>94</sup>VIZUETE, M. Op. Cit.

Por otra parte, es importante considerar los resultados y recomendaciones de la Cumbre Mundial sobre la Educación Física, realizada en Berlín en 1999, con el patrocinio de la UNESCO y las principales organizaciones internacionales académicas de Educación Física, respecto a los componentes esenciales que necesita una Educación Física de calidad:

- Profesores y profesoras estén debidamente formados y calificados para ello, tanto en enseñanza básica como media;
- Que se le otorgue el tiempo necesario en el plan de estudios, para todos los niños y adolescentes;
- Instalación y espacio adecuado;
- Apoyo al profesorado y las escuelas en la preparación de unas clases de educación física de calidad;
- Apoyo al desarrollo de las actividades deportivas y de danzas fuera de las clases;
- Entender que la Educación Física consta de dos componentes:
- “Aprender movimiento” (habilidades y conocimientos necesarios para el desarrollo de la actividad).
- “Movimientos para el Aprendizaje” (actividad física como proceso de aprendizaje).
- Además destaca que el profesor es la fuerza motivadora, no sólo a la hora de planificar, sino también al establecer una relación positiva entre el profesor y los alumnos y que la clase de educación física debe ofrecer a cada niño la posibilidad de tomar decisiones y desarrollar valores actitudes que le ayudarán a aprender de manera autónoma y responsable.

Aranquiza<sup>95</sup> propone 8 grandes áreas de formación curricular debe adquirir un futuro profesor de educación física:

---

<sup>95</sup> ARANQUIZA, H. *La Formación del Profesor de Educación Física en la Actualidad: Visión de la Universidad de Concepción*. Chile: Universidad de Concepción. [http://www2.udec.cl/~depedfis/h\\_aranguiz.html](http://www2.udec.cl/~depedfis/h_aranguiz.html). 13 de marzo 2012.

*Graciela Hoyos Ruíz*

- Bases biológicas y cinemática del movimiento
- Desarrollo y aprendizaje motor
- Rendimiento motriz
- Fundamentos históricos, sociales y recreativos
- Deportes
- Prevención y salud
- Gestión y administración deportiva
- Pedagógico

Vizuet Op. Cit<sup>96</sup> en el año 1997 dice que el Comité Europeo de Educación Física realizó un estudio para establecer las bases de una armonización curricular entre los sistemas formadores de profesores de educación física en Europa que permitiera la permeabilidad de los diferentes sistemas, para que en el futuro pudiera haber planteamientos comunes en la formación del profesorado de esta disciplina. Este estudio se centró en tres grandes objetivos:

- Elaborar un modelo tipo de formación del profesorado de educación física europeo, que pudiera ser ofrecido como modelo para la armonización.
- Establecer módulos y niveles desde los cuales los centros e instituciones europeas de formación del profesorado pudieran ser comparadas y clasificadas.
- Crear un Máster europeo en Educación Física, como primera referencia de cualificación profesional de lo que ha de ser, en un próximo futuro, la educación física europea.

La conclusión a la que llegó este comité fue que los campos de formación para el profesorado de educación física en Europa serían los siguientes.

- Actividades físicas y deportivas
- Ciencias de la educación y de la enseñanza
- Ciencias naturales y biología

---

<sup>96</sup> VIZUETE, M..... Op. Cit

- Ciencias humanas y sociales
- Trabajo científico
- Otros cursos o materias específicas de cada universidad
- Prácticas docentes en la escuela
- Cuantificación del trabajo del alumno

Por otra parte, en México, la formación de profesores de educación física es ofertada en las IES en 17 Universidades y, en el Sistema Normalista, en 55 centros distribuidos en todo el territorio mexicano.

En este contexto, mientras que en el Sistema Normalista existe sólo un plan de estudios para toda la República Mexicana, en el Sistema Universitario encontramos un plan de estudios por cada institución que la oferta; existiendo una multiplicidad de enfoques en la formación de los profesores de educación física, lo cual puede ser incongruente tratándose de una sociedad con características y costumbres similares.

Así, se tiene que, en el Sistema Normalista, el plan fue aprobado el 29 de enero del 2003; ésto fue mediante la expedición del acuerdo 322 sobre el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Física. Con este plan se pretende transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas; así como fortalecer la formación del personal académico a través de la renovación de contenidos, de nuevas formas de enseñar que sean congruentes con el texto, además de la situación actual de las escuelas formadoras de docentes para la educación básica.

El plan está centrado en seis líneas de acción que contienen el enfoque pedagógico:

- La corporeidad, que es concebida como la unidad total del ser humano, conformada por conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes y valores; por una herencia familiar y cultural; aspectos todos, que interrelacionados, confieren un estilo propio de movimiento a cada individuo.

*Graciela Hoyos Ruíz*

- La competencia motriz es un proceso dinámico que se manifiesta a través del manejo que hace un sujeto de sí mismo y de sus acciones, en relación con los otros y con los objetos que tiene a su alrededor.
- El juego motriz organizado es el medio fundamental que proporciona a los niños y adolescentes el placer de sentir satisfechas sus necesidades motrices, lúdicas, comunicativas y expresivas; necesidades de descubrimiento, de ensayo, de experimentación, de superación; necesidades de ensayo y error; necesidad de vencer obstáculos, vencer miedos, así como sus necesidades de producción y superación personal y, por último, dar respuesta a la necesidad de compararse con otros, de imitar a otros y de competir con otros.
- La reorientación del programa de educación física, da un nuevo enfoque al deporte, asignándole el carácter educativo y formativo que tuvo en sus inicios.
- La iniciación deportiva es un proceso que deberá darse en forma paulatina y acorde con las posibilidades y necesidades de cada uno de los niños y de los adolescentes al tiempo que propicie la participación de todos.
- Por medio de la actividad física es posible que el maestro de educación física desarrolle en el educando el gusto por continuar ejercitándose en la práctica.

En conclusión, en el Sistema Normalista Mexicano se pretende que, para lograr una verdadera formación integral del individuo, es necesario desechar la idea del carácter competitivo del deporte, aportando elementos para recuperar el sentido lúdico del mismo y aprovechar su práctica para fomentar valores y actitudes de solidaridad, compañerismo y trabajo en equipo.

La formación académica de los futuros docentes deberá proveerles del conocimiento básico de los objetivos de la actuación motriz, a través de variadas estrategias de los juegos modificados, los juegos cooperativos y la iniciación deportiva. Dotándolos así de herramientas que les permitan conocer y manejar los procesos de enseñanza y aprendizaje idóneos para ofrecer a los niños y adolescentes de la educación básica, ambientes de aprendizaje que estimulen su creatividad y la práctica de uno o varios deportes de manera específica, de acuerdo a sus propios intereses y capacidades.

En el Sistema Universitario Mexicano cada institución es responsable de los programas educativos que oferta a la sociedad. Para ello es necesario que las IES conozcan las competencias profesionales que conciernen a los egresados, además de hacer estudios de mercado, para así poder implementar, diseñar o modificar los planes de estudio de los cuales son responsables. Es entonces que, a través de este trabajo, encontramos diversos planes de estudio en el país, los cuales serán analizados para complementar el presente trabajo.

En la siguiente tabla se muestra un cuadro comparativo de las áreas de formación de profesores de educación física que tienen los planes de estudio de la UE y de México.

**Tabla 6. Cuadro comparativo de estructuras curriculares de instituciones mexicanas y de la Unión Europea formadoras de profesores de educación física**

Plan de Estudios:	Estructura Curricular	Clasificación de los Contenidos
Unión Europea	Campos de Formación	1-Actividades físicas y deportivas 2- Ciencias de la educación y de la enseñanza 3- Ciencias naturales y biología 4- Ciencias humanas y sociales 5- Trabajo científico 6- Otros. Cursos o materias específicas de cada universidad 7- Prácticas docentes en la escuela 8- Cuantificación del trabajo del alumno
Universidad de Sonora	Ejes de Formación	1-Común 2-Básico 3-Profesionalizante 4-Especializante 5-Integrador
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Niveles	1-Básico: Básicas, Ciencias Biológicas 2-Formativo: Deportes, Recreación, Terminal y Formación General
Universidad Autónoma de Morelos	Etapas	1-Etapa Básica General 2-Etapa Disciplinar 3-Etapa de Énfasis
Universidad de Colima	Áreas de Formación	1-Médica 2-Técnico-deportiva 3-Fundamentos deportivos 4-Recreación 5-Instrumental 6-Fortalecimiento curricular 7-Complementaria
Sistema Normalista	Líneas de Acción	1- La corporeidad como base del aprendizaje en educación física. 2- La edificación de la competencia motriz 3- El juego motriz como medio didáctico de la educación física. 4- La diferenciación entre educación física y deporte. 5- La orientación dinámica de la iniciación deportiva.

*Fuente: Elaboración propia.*

## 4.2. Las titulaciones del profesor de Educación Física

Según Vizuite<sup>97</sup> en un estudio realizado, en Europa existen aproximadamente más de 500.000 empleos de tiempo completo, sólo en la enseñanza secundaria, y más de 1.000.000 de personas que trabajan en alguna actividad relacionada con la educación física. Se destaca que la actividad física y el deporte, a pesar de ser una actividad profesional en demanda creciente en la Unión Europea, existen problemas estructurales; por ejemplo, en muchos países hay demasiados titulados para el mercado de trabajo disponible, mientras que en otros países la oferta de puestos de trabajo supera en gran manera a la demanda de empleo.

En México, según la Encuesta Estadística<sup>98</sup> de la SEP, sólo existen 79.752 profesores de educación física para atender 255 mil escuelas. En los planteles de preescolar, primaria y secundaria ubicadas en las zonas indígenas, marginadas y rurales, no cuentan con profesores de esta especialidad, o como ocurre en las secundarias comunitarias del país, en las que sólo tienen contratados a dos educadores físicos y en las telesecundarias a 181 educadores en 13 estados del país; por lo tanto, existe un déficit de profesores de educación física en México, según la Secretaría de Educación Pública.

Un problema común que existía, tanto en la Unión Europea como en México, es que se dificultaba la armonización de los planes de estudio, ya que existían diferencias entre las equivalencias académicas en el número de horas impartidas, número de asignaturas y sobre todo en las titulaciones. Esta situación ya sólo prevalece en México.

Mientras que en la UE, en los 15 países que tienen instituciones formadoras de profesores de educación física, en 11 de ellos el nombre de la disciplina escolar es Educación Física, en tres era Deporte y en uno Educación Físico-Deportiva. Otros problemas nada despreciable para la armonización lo representan los de tipo cultural: lenguas, tradiciones; en este caso las

---

<sup>97</sup> VIZUETE, M. Op. Cit. pp. 87

<sup>98</sup> MARTÍNEZ, N. SEP: *Déficit de maestros de deportes complica el programa antiobesidad. El Universal*. México: Edición digital. 03 enero 2011. <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/182880.html>. 19 junio 2013.

referidas al cuerpo y su presencia social, el gran número de países, pueblos y regiones que componen a la Unión Europea y la diversidad de las instituciones de formación y sus diferentes puntos de vista y objetivos.<sup>99</sup>

**Tabla 7. Programas de Educación Física y afines en Instituciones Públicas de Educación Superior en México.**

No.	Institución	Programa Educativo/Titulación
1	Universidad Autónoma de Baja California.	Actividad Física y Deportes
2	Instituto Tecnológico del Estado de Sonora	Ciencias del Ejercicio Físico
3	Universidad Autónoma de Nuevo León.	Ciencias del Ejercicio
4	Universidad de Guanajuato	Ciencias de La Actividad Física y Salud
5	Universidad Autónoma del Carmen, Campeche	Educación Física y Deporte
6	Universidad de Colima	Educación Física y Deporte
7	Universidad Juárez del Estado de Durango	Educación Física y Deporte
8	Universidad Veracruzana	Educación Física, Deporte y Recreación
9	Universidad Autónoma de Querétaro	Educación Física y Ciencias del Deporte
10	Universidad de Guadalajara	Cultura Física y Deporte.
11	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Cultura Física y Deporte
12	Universidad de Sonora	Cultura Física y del Deporte
13	Universidad Autónoma de Nayarit	Cultura Física y del Deporte
14	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Cultura Física
15	Universidad Autónoma del Estado De Morelos	Educación Física
16	Universidad Autónoma de Sinaloa	Educación Física
17	Universidad Autónoma de Chihuahua	Educación Física
18	Escuela Normal	Educación Física

*Fuente: elaboración propia.*

En México a la disciplina escolar se le llama Educación Física en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; pero en las instituciones de Educación Media Superior y Superior, se le llama por ejemplo, Programa de Actividades Físico Deportivas, Deportes, Deporte Curricular, Actividades Deportivas, Activación Física, Actividades Deportivas, entre otras.

<sup>99</sup> VIZUETE, M. Op. Cit.

En México existen 17 universidades públicas y 55 centros de las Escuelas Normales que ofertan esta carrera o licenciatura, que de acuerdo a sus objetivos e intereses institucionales reciben diferentes titulaciones como se puede observar en la tabla 7.

Tanto en México como en la Unión Europea, las instituciones formadoras no concuerdan con una misma titulación, que para este caso debería ser Profesor de Educación Física; como lo es para los egresados de otras disciplinas, como Medicina, Derecho, Enfermería, etcétera.

Para el área de la educación física, dependiendo de la identidad del centro de formación se tienen Institutos de Educación Física, Facultades de Kinesiología, Facultades de Ciencias del Deporte, Facultades de Ciencias del Movimiento Humano; Ciencias del Deporte o Pedagogía Deportiva, Licenciatura en Cultura Física y Deporte, Licenciatura en Actividades Físicas y Deportes, etcétera.

### **4.3. Planes de estudio**

En la UE los planes de estudio para su desarrollo parten todos del mismo objetivo general, mientras que cada institución en México, de acuerdo a su identidad y necesidades sociales de la región, cada programa formador de profesores, tiene su propio objetivo; así tenemos que en este país se tienen 18 diferentes objetivos generales, así como planes de estudio. En la Tabla 8, se describen los objetivos generales de los planes de estudio de la UE y de algunas universidades mexicanas.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, cada país o cada institución formadora de profesores de educación física diseña sus propios planes de estudio. Para esto considera la cantidad de materias, de horas y de créditos curriculares.

**Tabla 8. Cuadro comparativo de los objetivos de la formación de profesores de Educación Física en la Unión Europea y algunas Instituciones de México.**

Unión Europea	Escuela Normalista	Universidad de Guadalajara	Universidad de Sonora
La intención general de los estudios de educación física es dar a los estudiantes una base de conocimientos sobre la disciplina, el conocimiento de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje y proporcionarles una idea clara del papel que debe desempeñar el profesor en la creación, innovación y en el desarrollo de una educación con igualdad de oportunidades, así como en su responsabilidad ante la sociedad y los cambios que se producen.	Desarrollar en el futuro maestro, una práctica docente en la que sea capaz de guiar al niño y adolescente por sus propios procesos de apropiación del conocimiento, en lugar de "llevarle de la mano" por los caminos ya trazados. Es decir, coadyuvar a que cada educando construya su propia identidad, reafirmando su personalidad, lo cual le permitirá insertarse de mejor manera en este mundo cada vez más competitivo, más demandante y en constante transformación.	Formar profesionistas de calidad, con competencias profesionales integradas que intervengan a través de las actividades físicas y el deporte y que asuman en su práctica profesional un compromiso con la realidad contemporánea que les permita recibir un pleno reconocimiento social.	Formar profesionales en el campo de la educación física, el deporte y la recreación, donde a través de su práctica profesional contribuyan a la formación integral de los individuos, participando así en el desarrollo de una sociedad con mejor calidad de vida, mediante la formación de hábitos y actitudes que promuevan el conocimiento, el desarrollo y la adquisición de una cultura física, del deporte y demás actividades que den como resultado personas capaces de impulsar las transformaciones que requiere la sociedad actual.

*Fuente: elaboración propia.*

**Tabla 9. Ejemplo de estructuras curriculares de los planes de estudio de algunos países de la UE.**

País	No. Semestres	Horas contacto	Horas Semana	Prácticas docentes	Formación en servicio obligatoria
Alemania	12 (dos materias)	3000			1300 horas
Austria Instituto EF	6	1200–1333			
Austria Universidad	9	1800–2000			
Bélgica Flandes Univ	8	2000–2400			
Dinamarca Univ.	9	2160	20 horas		
España	10	3000–3200			
Francia Instituto	10	2350			600 horas
Francia Univ.	12	2900			
Grecia	8	2700		1400 horas	
Irlanda	8	2200		18 semanas	
Portugal	12	4084			600 horas
Reino Unido y Gales	8	1344	12-16	50% del total	50% del total
R.U. Escocia	8	2300			
Suecia	6	1440	20		
México*	8	3500-4000	30-40	400-800	480

Fuente: Tomado de W. Laporte : *Physical Education Teacher Education in European Perspective - Ghent – 2000.* \* Se anexa a esta tabla el país de México.

Así tenemos que en los países europeos como Alemania, Portugal y la Universidad de Francia tienen 12 semestres en sus planes de estudios, de ahí siguen España y Francia que tienen 10 y el resto de los países tienen entre 6 y 8 semestres.

En la Tabla 10, se muestra de manera general la estructura curricular de los planes de estudio de algunos países europeos, así como de México, las cifras de este último es el promedio de los distintos planes de estudio que existen en ese país.

**Tabla 1010. Estructura curricular de las Instituciones formadoras de profesores de educación física y afines en México.**

Universidad	Asignaturas	Créditos	Semestres
Universidad Autónoma de Baja California	41	387	8
Instituto Tecnológico de Sonora	54	358	8
Universidad Autónoma de Nuevo León	63	198	8
Universidad de Guanajuato	57	326	8
Universidad Autónoma del Carmen	51	311	8
Universidad de Colima	56	371	9
Universidad Juárez del Estado de Durango	64	280	8
Universidad Veracruzana	45	392	9
Universidad Autónoma de Querétaro	66	330	8
Universidad de Guadalajara	48	345	8
Universidad Autónoma de Aguascalientes	52	252	8
Universidad de Sonora	48	328	8
Universidad Autónoma de Nayarit	45	324	8
Benemérita Universidad de Puebla	61	270	8
Universidad Autónoma de Morelos	64	422	8
Universidad Autónoma de Sinaloa	57	460	9
Universidad Autónoma de Chihuahua	56	345	8
Escuela Normal de Educación Física	45	392	8

*Fuente: Elaboración propia.*

#### 4.4. Perfiles de egreso

Pérez y Fernández (2005)<sup>100</sup> dicen que para delimitar el perfil del docente en educación física habría que empezar señalando, como acertadamente apunta Escudero (1998)<sup>101</sup>, que ser docente requiere hoy el desempeño de más tareas y de responsabilidades más complejas que las de antaño; en primer lugar actualmente se ha intensificado y diversificado su trabajo pedagógico; además se le pide una mayor implicación personal y moral en el ejercicio de su profesión y, finalmente, se amplía el territorio de sus responsabilidades hacia el compromiso con los centros y la propia cultura profesional.

Hernández, citado por Pérez y Fernández Op. Cit., plantea que debe girar la formación del profesorado de educación física en el futuro:

- El conocimiento del sujeto al que se enseña: se trataría de integrar los saberes provenientes de las ciencias sociales y biológicas en una visión integradora de la persona; este conocimiento “no puede limitarse a los aspectos físico-motores, debiendo contemplar las teorías explicativas del desarrollo cognitivo, psicoafectivo y socio afectivo de la persona”.
- El conocimiento de las manifestaciones culturales del movimiento: la finalidad sería adquirir un bagaje de principios de procedimiento orientados al discurso de la participación, más que al discurso del rendimiento; en este sentido “es preciso que la formación inicial abra cauces a las nuevas tendencias vinculadas al cuerpo y su movimiento a través de materias formativas de estructura abierta que permitan la respuesta reflexiva y crítica ante nuevas corrientes de pensamiento y sus manifestaciones en la práctica”.

---

<sup>100</sup> PÉREZ, V. y FERNÁNDEZ, J. *El perfil del docente de Educación Física en el marco europeo*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 8. España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Febrero 2005 Pp 1-4.

<sup>101</sup> ESCUDERO, J. 1998. *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea. 1998

- La concepción amplia de la didáctica: la didáctica de la educación física debe constituirse como una disciplina que atienda a la comprensión y la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; para ello, la comprensión de las variables internas referidas a las relaciones entre el docente, el alumnado y el conocimiento no pueden aislarse de la comprensión de las variables.

En México, para los egresados del Sistema Normalista en su formación inicial, los rasgos deseables que constituyen el perfil de egreso, se agrupan en los siguientes campos:

- Habilidades intelectuales específicas
- Conocimiento de los contenidos de enseñanza
- Competencias didácticas
- Identidad profesional y ética
- Capacidad de percepción y respuesta de las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela

Mientras que en sistema universitario, como ya se ha mencionado, cada cual tiene su propio perfil de egreso, así tenemos, por ejemplo que para la Universidad:

*Colima.* El Licenciado en Educación Física y Deporte cuenta con la preparación didáctica-pedagógica que le permite incidir en la aplicación de técnicas y desarrollar procedimientos en el tratamiento de la actividad física en los diferentes niveles educativos y en instituciones de apoyo al bienestar social (clubes, guarderías, asilo de ancianos); propiciando tanto el desarrollo de habilidades físicas e intelectuales, como de hábitos y actitudes deportivas en las diferentes disciplinas. Su formación le permite además planear, organizar y coordinar programas de actitudes recreativas, deportivas, cívico culturales en instituciones públicas y/o privadas.

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.* Los egresados de la Licenciatura en Cultura Física, tiene una formación integral sustentada en los seis pilares de la educación. Esto posibilita tener Conocimientos: De los paradigmas de aprendizaje, de

conceptos, métodos y estrategias didácticas innovadoras para la elaboración de planes y programas relacionados con la educación física en todos los niveles educativos; de programación, dosificación y planificación del entrenamiento deportivo, en los diferentes niveles educativos y del deporte requerido y de técnicas para la rehabilitación y capacitación de las personas para contribuir a su calidad de vida.

**Tabla 111. Principales características que se mencionan en los perfiles de egreso.**

Universidades	Características del perfil de egreso																	
	Habilidades intelectuales específicas	Conocimientos de los contenidos de enseñanza	Competencias didácticas.	Identidad profesional y ética.	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.	Competencias que permiten ejercer la función del docente.	Desarrollar programas de salud.	Desarrollar programas de capacidades físicas	Evaluación	Entrenamiento deportivo	Recreación y turismo	Educación física	Nutrición	Psicología deportiva	Rehabilitación	Poblaciones especiales	Diseño de estrategias administrativas	Implementar programas cívicos
Universidad Autónoma de Baja California.							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Instituto Tecnológico del Estado de Sonora								X		X	X	X	X	X	X			
Escuela Normal de E. F.	X	X	X	X	X	X												
Universidad Autónoma del Carmen, Campeche			X				X					X					X	
Universidad Autónoma de Chihuahua		X					X	X		X		X						
Universidad de Colima		X	X				X			X							X	X
Universidad Juárez del Estado de Durango							X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Universidad de Guanajuato			X			X	X		X									
Universidad Autónoma del Estado De Morelos			X			X	X	X										
Universidad de Guadalajara.									X	X		X					X	
Universidad Autónoma de Nuevo León.		X					X				X	X	X	X	X	X	X	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla		X		X	X					X	X					X		
Universidad Autónoma de Querétaro		X	X						X	X					X	X	X	
Universidad Autónoma de Sinaloa		X	X				X	X	X								X	
Universidad de Sonora	X	X	X	X			X	X	X	X							X	
Universidad Veracruzana	X	X			X				X	X					X		X	
Universidad Autónoma de Nayarit	X	X							X	X					X		X	

Fuente: Elaboración propia.

*Graciela Hoyos Ruíz*

*Universidad Autónoma de Guanajuato.* Formar al licenciado en Ciencias de la Actividad Física y Salud que aplique en la población general los conocimientos y principios de las ciencias biológicas, ciencias exactas, ciencias sociales y ciencias humanas, con habilidades, valores y actitudes que sustentan la toma de decisiones individuales y multidisciplinarias en su quehacer profesional, en la recuperación, preservación y mejoramiento de la salud con la trasmisión de conceptos y fundamentos, promoviendo y prescribiendo actividad física en cuatro ocupaciones principalmente: docencia, entrenamiento deportivo, gestión y administración de la actividad física, prescripción y promoción de la actividad física en el ser humano.

La Tabla 11 señala los conocimientos y habilidades que se pretenden en los perfiles de egreso de cada una de las licenciaturas de las distintas instituciones de educación superior de México.

## **Capítulo 5. La formación del Profesorado de Educación Física**

**Fundamentos de la Formación del Profesorado de Educación Física**

**Orientaciones generales en la Formación de Profesorado**

**Componentes del conocimiento Profesional del Profesorado**

**Concepciones de los profesores de educación física**

**Concepciones sobre la naturaleza de la Educación Física**

**Concepciones sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física**

**El conocimiento del contenido de la materia a enseñar**

**El conocimiento Didáctico del Contenido**

**Principios de formación del Profesorado en Educación Física**

**Marco teórico de la formación del Profesorado de Educación Física**



## 5.1. Fundamentos de la Formación del Profesorado de Educación Física

Kemis (1987) señala que en la enseñanza intervienen múltiples y complejos factores y la mejora de la misma hay que considerarla desde una perspectiva global en la que los factores están interrelacionados:

*.....adoptar una perspectiva dialéctica que reconozca que las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los profesores, que los profesores no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en las que trabajan; que las escuelas y los sistemas son, de igual forma independientes e interactivos en el proceso de reforma; y que la educación sólo puede reformarse reformando las prácticas que la constituyen.*<sup>102</sup>

Sin embargo existe prácticamente unanimidad en destacar la relevancia del profesorado en la mejora cualitativa de los sistemas educativos, (Porlan y Rivero, 1998)<sup>103</sup> y en considerar al profesorado como el factor clave que determina el éxito o el fracaso de la puesta en marcha de cualquier innovación curricular, como así lo aseguran numerosos autores (Fullan, 1991)<sup>104</sup> .....El grado de proximidad e identidad entre los protagonistas del diseño y los protagonistas de su desarrollo es uno de los factores determinantes del cambio curricular. (pp. 48).

En este sentido, en México, los dos sistemas educativos que existen, el Normalista y el Universitario, consideran a la educación física, desde perspectivas diferentes. El primero centrado básicamente en un perfil de egreso dirigido a la docencia en la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) y el segundo, con perfiles personalizados a los objetivos de cada institución superior: socio profesionales, académicos y disciplinares, que también el mercado laboral demandan en los diferentes contextos laborales.

---

<sup>102</sup> KEMIS, S.: *Critical reflection*. En Widden y Andrews (eds.): *Staff development for school improvement*, New York, Falmer Press. 1987. pp. 74

<sup>103</sup> PORLAN, R. y RIVERO, A.: Op. Cit. 1998.

<sup>104</sup> FULLAN, M.: *The new meaning of educational change*, Chicago, Teacher College Press. 1991.

Mitchener, C.P. y Anderson, and R.D.: *Teachers' perspective: developing and implementing a STS curriculum*. Journal of research in Science Teaching 26 – 4 – 1989. pp.351-369

Graciela Hoyos Ruíz

Así pues, el éxito de cualquier reforma educativa estará directamente vinculado con lo que se realice en los programas de formación del profesorado (Shymansky and Kyle, 1992)<sup>105</sup> y no se concibe una reforma educativa adecuadamente planificada, que no dedique una atención preferente a la formación del profesorado: Todos los trabajos tienen claro en sus conclusiones que hacer duraderas las reformas en las escuelas requiere reformar la formación de profesores (Ost, H. and Baird)<sup>106</sup>.

En los siguientes apartados se describirán el estudio del profesor, sus concepciones y conocimientos profesionales, y su formación en general. Para ellos se estudiarán los paradigmas de los modelos generales de enseñanza y la formación del profesorado.

Como lo define Marcelo (1994),<sup>107</sup> la formación del profesorado se refiere a un proceso de desarrollo personal y de adquisición de conocimientos profesionales, por medio del cual el profesor aprende a enseñar algo a alguien en algún lugar. Del mismo modo, es indudable que la formación del profesorado es un tema lo suficientemente complejo que puede abordarse desde múltiples perspectivas: ideológicas, sociológicas, económicas, didácticas, etc., que condicionarán el modelo de formación.

La fundamentación de la formación del profesorado, por tanto, estará relacionada con las contribuciones que se hayan hecho desde numerosos campos: la didáctica, la psicología y sociología y, específicamente, para el profesorado de educación física, desde las ciencias biomédicas, psicopedagógicas, sociales y, naturalmente, de la propia tradición didáctica de la disciplina asentada durante el último siglo, Marcelo<sup>108</sup> resalta, desde la didáctica general, tres aspectos que hay que considerar en la fundamentación de la formación del profesorado: el conocimiento sobre la escuela como contexto de acción del profesor y en particular sobre el

---

<sup>105</sup> SHYMANSKY, A. and KYLE, C. Jr.: *Establishing a research agenda : Critical issues of science curriculum reform*. Journal of Research in Science Teaching 29-8 – 1992. pp. 749-778.

Zeichner, K.M.: *Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor. Tendencias actuales en EEUU*. En A. Villa (ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea. 1988. pp.110-127

<sup>106</sup> OST, H. and BAIRD, E.: *Sources of experienced secondary teacher' skills and knowledge: A comparison of science teachers with other teachers*. Science Education, 73-1-1989. pp.71-86.

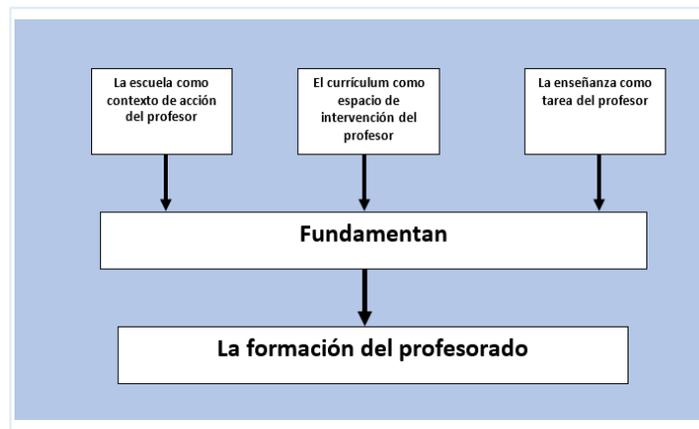
<sup>107</sup> MARCELO, C.: *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU., 1994

<sup>108</sup>MARCELO. *Ibídem*.

desarrollo organizativo, las diferentes orientaciones del currículum como espacio de intervención e innovación del profesor y las diferentes perspectivas sobre la enseñanza. (Figura 4).

Considerando lo anterior, se supone que la formación del profesorado no debería limitarse a proporcionar a los profesores los conocimientos y habilidades necesarias para aplicar un currículum prescrito, sino más bien a formar profesionales con capacidad para la innovación y el desarrollo curricular realizado a través del trabajo en equipo.

Con relación a la enseñanza, se han elaborado distintas perspectivas en las que subyacen determinadas concepciones del profesorado, como consecuencia de su formación. Así, para Porlán y Rivero<sup>109</sup> existen paralelismos entre los modelos didácticos y los modelos de formación de profesorado.



**Figura 4.** Aspectos que fundamentan la formación del profesorado.

*Fuente: Marcelo ( 199).*

Tres son las perspectivas en las que de una forma amplia, y con distintas denominaciones, con las que se ha abordado el estudio de la enseñanza: la teórica, la práctica y la ético-

<sup>109</sup> PORLÁN, R. y RIVERO, A.:..... Op. Cit. Sevilla. 1998

social,<sup>110</sup> y se añade la perspectiva académica, asociada con modelos tradicionales de profesor especialista en contenidos y transmisor de conocimientos, que habría derivado a enfoques más comprensivos asociado con una imagen del profesor como experto en la didáctica de las disciplinas.

1. *La perspectiva teórica*, asume una relación causa-efecto entre la enseñanza y el aprendizaje, se basa en principios positivistas y deriva en un paradigma de formación del profesorado que concibe al profesor como un técnico que domina un repertorio de destrezas y que aplica en el aula los conocimientos científicos que ha adquirido sobre la educación. Las líneas de investigación que han apoyado y justificado esta perspectiva son las que se encuadran en las denominadas proceso-producto o de racionalidad técnica, dominantes en la investigación educativa hasta la década de los setenta, así como las metodologías asociadas a ellas que eran principalmente de tipo experimental y estadístico, con la atención dirigida fundamentalmente a los datos cuantitativos. (Torres, 1991).<sup>111</sup> Estas corrientes buscaban verdades universales, predictivas y objetivas.
2. *La perspectiva práctica*, por su parte, considera a la enseñanza como una actividad práctica caracterizada por la complejidad, la incertidumbre, la singularidad y la urgencia. Esto supone reconocer las limitaciones del conocimiento académico en la orientación y fundamentación de las acciones docentes, y atribuir a la propia práctica la posibilidad de generar conocimiento. Las relaciones entre teoría y práctica se establecen, partiendo del principio constructivista de que existen elementos mediadores que las personas establecen entre la teoría y la acción.<sup>112</sup>

Pérez (1992)<sup>113</sup> distingue dos enfoques en esta perspectiva: el tradicional y el reflexivo. El enfoque tradicional, es el denominado artesano por Porlán y Rivero<sup>114</sup> en que el

---

<sup>110</sup> MARCELO, C.:.....Op. Cit. Barcelona, 1994. p. 398-429.

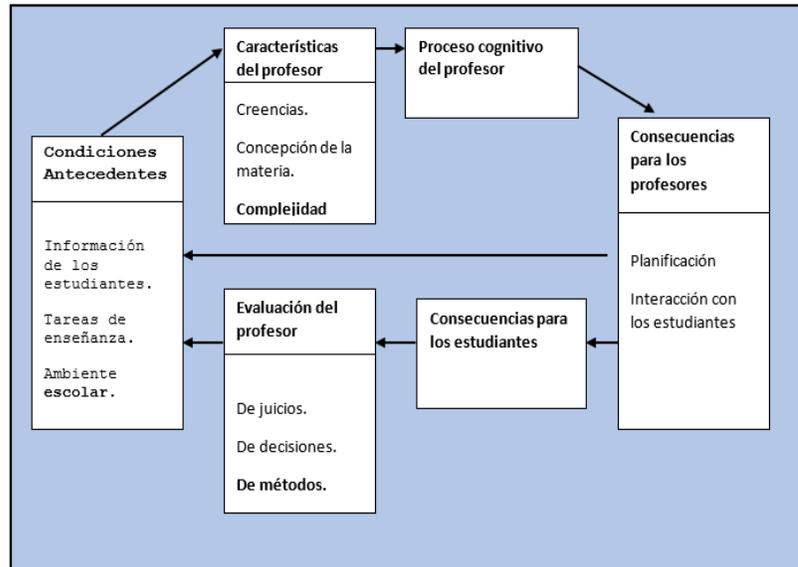
<sup>111</sup> TORRES, J.: *La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*. Prólogo a la edición española de la obra de Ph. W. Jackson (ed.): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata. 1991 pp. 11-26

<sup>112</sup> MARCELO, C.: Op. Cit. Barcelona, 1994 pp. 78

<sup>113</sup> PÉREZ, A.:..... Op. Cit. Madrid, Morata. 1992

<sup>114</sup> PORLÁN, R. y RIVERO, A.:.....Op. Cit. Sevilla. 1998

conocimiento práctico se aprende por ensayo y error y se transmite de forma rutinaria por medio de la observación de profesionales con experiencia. En la figura 5<sup>115</sup> se sintetizan algunos aspectos del paradigma.



**Figura 5.** Modelo de investigación del pensamiento del profesor.

Fuente: (shavelmn y Stern (1995, p.379).

El segundo enfoque considera a la enseñanza como una actividad compleja y no rutinaria, promueve modelos cognitivos de profesor capaces de actuar en la complejidad y de reflexionar en, y sobre la acción,<sup>116</sup> y lleva asociada una concepción del profesor como práctico reflexivo. Este programa de investigación, denominado genéricamente del *pensamiento del profesor*, ha realizado algunas importantes aportaciones sobre el proceso de aprender a enseñar. En este programa se considera al profesor como un constructivista que procesa e integra la información sobre los estudiantes, la materia y el contexto, toma decisiones, genera conocimiento práctico, y posee creencias que influyen en su actividad

<sup>115</sup> SHAVELSON, R. y STERN, P.: *Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta*. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.) *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal 1985 pp. 372-419

<sup>116</sup> SCHÖN, D.: *The reflective practitioner*, New Cork, Basic Book 1983

Graciela Hoyos Ruíz

profesional<sup>117</sup>. Las premisas metodológicas también son distintas del paradigma anterior, y los métodos de investigación son más etnográficos y cualitativos.

Marcelo,<sup>118</sup> por su parte, engloba en tres líneas las investigaciones realizadas en este paradigma: la primera es sobre el procesamiento de la información y la comparación expertos-principiantes en donde cuyo foco de atención han sido los procesos mentales que los profesores llevan a cabo cuando identifican problemas, atienden aspectos del ambiente de clase, elaboran planes, tomas decisiones y evalúan; la segunda centrada en el conocimiento práctico y, la tercera, sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor inicialmente asumieron que los aspectos generales del profesor tenían más significado para su formación que los relacionados con la disciplina específica. Así lo define Pérez: la formación del profesor no reside tanto en la adquisición de conocimientos disciplinares y de rutinas didácticas como en el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional evaluación de procesos y reformulación de proyectos.<sup>119</sup>

De estos primeros estudios, Marcelo (1995)<sup>120</sup> realizó una amplia revisión, que sirve de base para destacar algunos resultados. En relación con la planificación los resultados indican que ésta no es única, sino de varios tipos, siguiendo secuencias cíclicas, que pueden representarse como procesos de solución de problemas cada vez de mayor complejidad.

En la planificación influyen las creencias del profesor, los alumnos y el libro de texto cuando existe. Además, los profesores no suelen planificar por objetivos, sino por actividades o por contenidos. Otro resultado analizado son las diferencias entre los profesores con experiencia, que tienen un conocimiento práctico que es tenido en cuenta en la planificación, y los

---

<sup>117</sup> MARCELO, C.: .....Op. Cit. Barcelona, 1994

<sup>118</sup> MARCELO, C.: *La investigación sobre formación del profesorado. El conocimiento sobre aprender a enseñar.* En L. Blanco y V. Mellado (eds.): *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal*, Badajoz, Ed. Diputación Provincial. 1995. pp 3-35

<sup>119</sup> PÉREZ, A. *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica.* Revista de Educación, nº 284. 1987 pp. 199-221

<sup>120</sup> MARCELO, C.: *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC 1987

principiantes. Finalmente, se ha investigado la fuerte influencia de la planificación en la toma de decisiones docentes durante la clase, aunque cada profesor transforme, de una forma específica, la planificación en enseñanza.

En cuanto a las decisiones interactivas, que son las que el profesor toma en la clase y sobre la marcha, cuando está en interacción con los alumnos y con muy poco tiempo de reacción, destacan algunos resultados obtenidos:

- Las decisiones varían en cantidad y calidad, según las metodologías utilizadas.
- Están influenciadas por las acciones o reacciones de los alumnos.
- Están condicionadas por las rutinas o estrategias que los propios profesores han ido generando y que les permiten rebajar la tensión de la toma de decisiones.
- En la evaluación los profesores construyen y utilizan sus propias teorías en lugar de los modelos teóricos aprendidos en los programas de formación.<sup>121</sup>

También se han comparado las decisiones de los profesores con y sin experiencia docente, obteniéndose que los expertos tienen destrezas más complejas, una estructura diferente de conocimiento y mayor capacidad de representación abstracta de los problemas y que los principiantes están fundamentalmente preocupados por los problemas de gestión de la clase y de disciplina, y que antes de ocuparse de los problemas de enseñanza y aprendizaje de las materias específicas, tienen que tener *rutinizada* la gestión de la clase<sup>122</sup>.

Con relación a las creencias, principios, constructos personales y su relación con el conocimiento práctico de los profesores, destaca que las creencias y las teorías implícitas sirven, como las rutinas, para rebajar la tensión del profesor en la toma de decisiones. Un aspecto inicialmente asumido en el paradigma, es que las creencias educativas y la conducta de clase se influyen mutuamente: Tabachnick y Zeichner (1988)<sup>123</sup> realizaron un estudio de

---

<sup>121</sup> GARCÍA, E. *Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores*, Alcoy, Marfil. 1988 pp. 97-120

<sup>122</sup> HOLLINGSWORTH, S. *Prior beliefs and cognitive change in learning to teach*. American Educational Research Journal. Nº 26, 1989. pp. 160-189

<sup>123</sup> TABACHNICK Y ZEICHNER. *Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: Estudio de caso de dos profesores principiantes en EEUU*. En M. Villar (ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil S.A. 1988. pp. 135-148

Graciela Hoyos Ruíz

caso de dos profesores principiantes para determinar la relación entre sus creencias didácticas y su conducta en clase; uno de los profesores cambió su conducta para ajustarla a sus creencias; en cambio el otro cambió sus creencias para justificar conductas que eran inconsistentes con sus creencias iniciales. Otro resultado es que las concepciones personales y educativas influyen en las innovaciones curriculares y que cada profesor interpreta las reformas e innovaciones educativas según sus creencias, las cuales actúan como un filtro.

Sin embargo, la mayoría de las críticas al paradigma del *pensamiento del profesor* y a los programas de formación del profesorado, resaltaron la poca atención que inicialmente dispensaba al contenido de las disciplinas concretas. Shulman (1989)<sup>124</sup>, en la revisión que realizó, señalaba como un defecto de la investigación interpretativa sobre el profesor el que no se hubiese considerado la materia específica. Entre los más serios (defectos) figura la tendencia a ignorar la sustancia de la vida del aula, el contenido específico del currículum y de las materias que se estudian. (p. 56).

Este olvido de la materia es reiteradamente señalado por Shulman (1986) en diversos escritos, y se refiere a él como el paradigma olvidado en la investigación sobre la enseñanza:

*En la necesaria simplificación de la complejidad de la enseñanza en el aula, los investigadores han ignorado un aspecto central de la vida en el aula: el contenido de la instrucción, la materia.. Ocasionalmente la materia entraba en la investigación como una variable del contexto, una característica de control para subdividir los resultados en términos de categorías de contenido. Pero el contenido de la materia no ha sido tratado en sí mismo. No se ha preguntado como la materia se transforma de conocimiento del profesor a contenido de la instrucción.*<sup>125</sup>

¿Cómo es posible, se preguntaba Shulman (1993)<sup>126</sup>, que los contenidos de las materias específicas hubieran sido ignorados por la investigación educativa? Quizá porque a pesar de rechazar el positivismo asociado al paradigma proceso-producto, la investigación estaba

---

<sup>124</sup> SHULMAN, S. *Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspectiva*. En M. Wittrock (ed.) *Hand book of Research on Teaching*. Third edition. Mc Millan. New York 1986. Pp.3-36. Versión española de 1989: *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós. 1989.

<sup>125</sup> SHULMAN, S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, nº 15 – 2 - 1986.p. 8.

<sup>126</sup> SHULMAN, S. *Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conception of teaching*. En M.L. Montero y J.M. Vez (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago, Tórculo 1993. pp. 53-69

dominada por la tradición pedagógica de búsqueda de modelos universales, simples y válidos en cualquier contexto. Su crítica a la descontextualización de los modelos educativos le llevó a introducir el concepto de conocimiento didáctico del contenido, en el que el contenido específico es considerado un aspecto esencial de la enseñanza y en el que el profesor transforma el contenido en representaciones comprensibles a los alumnos.

Para Marcelo (1993)<sup>127</sup> en los últimos años se ha detectado un cambio de la investigación encuadrada inicialmente en el paradigma del pensamiento del profesor, hacia una investigación que indaga en los conocimientos que adquieren los profesores y en los procesos por medio de los que lo logran, y mucho más comprometida con los contenidos disciplinares que enseñan los profesores. En este sentido, se produce una interesante confluencia con la investigación realizada desde las didácticas específicas de las distintas disciplinas.

*La perspectiva ético-social* se ha desarrollado de forma paralela, y en muchos casos complementaria, a la práctica reflexiva. Considera que la enseñanza no es una actividad neutra, sino que tiene unas connotaciones éticas y morales que hay que desvelar. Pérez Gómez<sup>128</sup> la denomina perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social y distingue dos enfoques: el crítico y el de la investigación-acción.

El enfoque crítico destaca los aspectos socio-políticos de la enseñanza y concibe al profesor como un agente de cambio social. La formación del profesorado estaría, en este caso, orientada a lo problemático, a la indagación y a la propia concienciación personal del profesor.

El enfoque de investigación-acción promueve el modelo de profesor-investigador en el aula y en la utilización de los resultados de la investigación para transformar la práctica. La formación del profesorado, por consiguiente, estaría ineludiblemente asociada con los procesos de investigación y de innovación curricular.

---

<sup>127</sup> MARCELO, C.: *Como conocen los profesores la materia que enseñan: Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. En M.L. Montero y J.M. Vez (Eds) : *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*, Santiago, Tórculo 1993. pp. 151-185

<sup>128</sup> PÉREZ, A. *La función y formación del profesor en la enseñanza para* .....Op. Cit.

## 5.2. Orientaciones generales en la Formación de Profesorado

Se han realizado numerosos intentos de clarificación y de clasificación de los distintos modelos de formación del profesorado, seleccionando y agrupando los programas de formación según distintas características. Zeichner (1993)<sup>129</sup> presenta en la figura 6 una clasificación ampliamente utilizada, sobre este tema, es la de que se refleja los cuatro paradigmas de formación del profesorado.

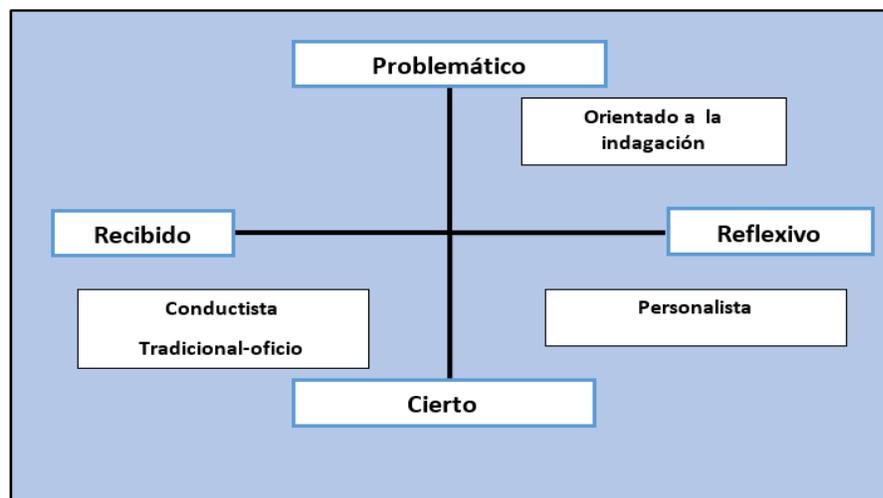


Figura 6. Paradigmas de formación del profesorado.

Fuente: Zeichner (1993).

- El tradicional-oficio que considera la enseñanza como un oficio del que el profesor debe conocer sus artes y sus técnicas.
- El conductista o basado en la actuación o competencia que considera a la enseñanza como una actividad de producción que ha de conseguir unos objetivos previamente elaborados y en los que el profesor sería un técnico que aplica y desarrolla las estrategias adecuadas a la práctica.

<sup>129</sup> ZEICHNER, M. *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogía, n°220. 1993. pp.44-49

- El personalista posee bases humanistas y considera fundamentalmente el desarrollo integral del profesor.
- El orientado a la indagación trata de formar profesores reflexivos en relación consigo mismo y en relación a todos los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje.

Marcelo<sup>130</sup> considera cinco orientaciones en la formación del profesorado: académica, tecnológica, personalista, práctica y social-reconstruccionista, que en forma resumida a continuación se desarrollan, especialmente los aspectos que afectan a la formación del profesorado, tanto en los modelos actualmente dominantes como en los modelos deseables.

- *Orientaciones academicistas.*

Parten de concepciones epistemológicas absolutistas y consideran el saber académico como el único relevante para la enseñanza, por lo que asimilan saber con saber enseñar. El profesor sería un especialista en alguna de las materias curriculares y la formación del profesorado estaría en el dominio de los contenidos.

*Los enfoques basados en el saber académico realizan un ejercicio de reducción y simplificación epistemológica al identificar conocimiento profesional con saber disciplinar, y al concebirlo como la mera yuxtaposición de contenidos científicos y psicopedagógicos..... Esto desarma al profesorado ante la complejidad de los problemas de la profesión y favorece la persistencia de modelos caducos de enseñanza-aprendizaje.<sup>131</sup>*

En las licenciaturas, los profesores a lo largo de su experiencia profesional estructuran su materia pensando en cómo enseñarla, por lo que integran el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico en el conocimiento didáctico del contenido; lo que vuelve a indicar que el conocimiento del contenido está inseparablemente unido con el proceso de enseñarlo.

Sin embargo, la transferencia de la estructura del contenido a la práctica del aula no es un proceso automático, incluso para los profesores con experiencia, e influyen factores como la

---

<sup>130</sup> MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio.....* Op. Cit.

<sup>131</sup> PORLÁN, R. y RIVERO, A.: *El conocimiento de los profesores.....* Ob. Cit. pp. 33

propia formación, las intenciones del profesor, el conocimiento del contenido y el pedagógico, los estudiantes, la autonomía del profesor y el tiempo.<sup>132</sup> Una inadecuada formación puede llevar a transformar directamente el contenido disciplinar en curricular, como si entre unos y otros no existieran diferencias epistemológicas, psicológicas y didácticas.

La filosofía e historia de la educación física, ha estado mayoritariamente ausente de la formación del profesorado de educación física, frente a los contenidos de tipo práctico ó eminentemente científico, y los profesores no han tenido oportunidad de reflexionar sobre aspectos clave, como la naturaleza de la construcción social de las teorías sobre la educación física, las relaciones entre la observación y la teoría o la naturaleza del progreso científico de la disciplina. Tampoco los distintos aspectos del contenido (hechos, principios, conceptos) son diferenciados ni priorizados y, a menudo, son tratados como igualmente importantes. Esta ausencia de reflexión, en muchos casos va acompañada de una formación ambiental implícita, en la que predominan orientaciones empiristas y positivistas sobre el conocimiento científico relativo a la disciplina. También son sistemáticamente ignorados los numerosos estudios sobre las concepciones del profesorado sobre la naturaleza de la ciencia, así como las interacciones Educación Física-Tecnología-Sociedad, en relación con la propia construcción y aplicación del conocimiento científico.<sup>133</sup>

Otro importante aspecto a considerar es la metodología con la que se imparten los contenidos en los centros universitarios, ya que muchos profesores tomarán como modelos a sus profesores universitarios y enseñarán de forma similar a como ellos mismos fueron enseñados. Sin embargo, durante la licenciatura, no suelen tenerse en cuenta las ideas de los estudiantes sobre los conceptos científicos ni, en general, los problemas de enseñanza-aprendizaje de los propios contenidos y, en muchos profesores universitarios, prevalece un pensamiento docente espontáneo con tópicos, concepciones y dogmas didácticos, que transmiten a los futuros profesores, que refuerzan la idea de que para ser profesor es

---

<sup>132</sup> GESS-NEWSOME, J. y LEDEERMAN, G. *Biology teachers' perceptions of subject matter structure and its relationship to classroom practice.* Journal of Research in Science Teaching, 32-3-1995. pp. 301-325

<sup>133</sup> CONTRERAS, R. *Perspectivas y modelos en la formación inicial del profesorado de Educación Física en la Educación Primaria Española.* En Actas XI Congreso Nacional de Educación Física en escuelas Universitarias de Magisterio. J. Hernández y C. López (Coord.).Universidad Autónoma de Madrid. Segovia.1994. pp 49-53

suficiente con tener conocimientos de la materia a enseñar, experiencia, sentido común y cualidades personales innatas.

La ausencia de formación didáctica consistente sobre las ciencias y de análisis didáctico de los contenidos<sup>134</sup> influye en el propio conocimiento del contenido, ya que aprender las dificultades de aprendizaje y de enseñanza de los conceptos científicos ayudaría a comprenderlos mejor y a desarrollar mejores esquemas sobre la propia estructura de la materia. Las limitaciones de los modelos academicistas, que suponen que el conocimiento puede transmitirse directamente del formador al profesor y de éste al alumno, sin considerar ni la dimensión práctica ni otras variables, dieron lugar a la aparición de otros modelos en los que se reconocía la importancia de la dimensión práctica de la intervención del profesor<sup>135</sup> y al establecimiento de dos tendencias en estos modelos: las tecnológicas, que consideran que la intervención profesional del profesor está supeditada a la teoría y las fenomenológicas, que dan primacía al conocimiento práctico.

– *Orientaciones tecnológicas.*

Las orientaciones tecnológicas de formación del profesorado se identifican con las perspectivas técnicas de la enseñanza. Se basan en principios positivistas y conciben a la enseñanza como una tecnología, constituida por un conjunto de competencias y habilidades técnicas que el profesor debe dominar y aplicar en el aula, para llevar a cabo una intervención eficaz.<sup>136</sup>

La práctica se derivaría jerárquicamente de los conocimientos teóricos, pero mediatizada por los conocimientos didácticos, que serían conocimientos técnicos, adquiridos fundamentalmente en las ciencias de la educación. La práctica no sería, por tanto, fuente de conocimiento profesional.

---

<sup>134</sup> FURIO, C.: *Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias*. Enseñanza de las Ciencias, 12-2-1994. pp. 188-199

<sup>135</sup> PORLÁN, R. y RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*..... Op. Cit.

<sup>136</sup> CONTRERAS, O. *Didáctica de la Educación Física*..... Op. Cit.

La formación del profesorado se concibe así como la suma de conocimientos disciplinares y conocimientos técnico-didácticos. Inicialmente las didácticas específicas se basaron en este enfoque y fueron consideradas como tecnologías de carácter instrumental.<sup>137</sup>

– *Orientaciones personalistas.*

Tienen influencias de corrientes humanistas y se centran en el desarrollo integral del profesor como persona, ya que asumen que el comportamiento del profesor está basado en cómo se percibe a sí mismo y a la situación en la que está inmerso. En consecuencia, la formación del profesorado debe potenciar la madurez, el desarrollo personal y el autoconcepto del profesor.

El currículo sería más formativo que informativo y los conocimientos teóricos estarían integrados con los prácticos. Considera un cierto desarrollo evolutivo del profesor en relación a distintas etapas, aunque refiriéndose más a las preocupaciones que a los modelos didácticos.

Existen pocos ejemplos de programas de formación del profesorado plenamente situados en esta orientación.<sup>138</sup> Los estudios basados en las teorías socio-cognitivas de Bandura<sup>139</sup> sobre la percepción de los profesores en su propia eficacia como enseñantes, así como los que se han llevado a cabo sobre las expectativas de los profesores en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, han mostrado la relación de ambos constructos con la conducta docente del profesor en el aula. Del mismo modo, algunas de las metodologías de análisis personal que preconiza la orientación personalista son igualmente comunes en otras orientaciones.

---

<sup>137</sup> MARTÍN, R. y PORLÁN, R. *Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos científicos*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 35- 1999. pp. 115-128

<sup>138</sup> FULLER, F. y BOWN, H. *Becoming a teacher*. En Ryan (ed.): *Teacher education*, Chicago University of Chicago Press. 1975

<sup>139</sup> BANDURA, A. *Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*. Psychological Review, 84-1977. pp. 191

– *Orientaciones fenomenológicas.*

Llamadas también orientaciones prácticas, activistas, espontaneísta, etc. Su característica principal es que relegan el conocimiento académico científico o técnico, a favor del conocimiento práctico, desarrollado a través experiencia profesional en el contexto escolar. En cuanto a su fundamento epistemológico: .....guardan coherencia con el individuo ingenuo (la teoría es mera especulación, el auténtico conocimiento profesional se infiere de la realidad y se alcanza con la experiencia) y el relativismo extremo (las teorías y las técnicas didácticas no sirven, todo depende de cada contexto concreto).<sup>140</sup>

Estas tendencias no prestan atención a los contenidos, sin embargo, estas orientaciones a menudo coexisten simultáneamente en un mismo profesor, e incluso, aunque parezca paradójico, en un mismo programa de formación, con las academicistas o las técnicas.

En los mismos estudiantes de magisterio y muy especialmente entre los de educación física, también se produce durante las prácticas de enseñanza una sobrevaloración de la práctica, aunque sea rutinaria e irreflexiva, y una infravaloración de la teoría, a menudo como reacción a las dificultades encontradas en las aulas, que no encuentran respuestas en las asignaturas teóricas.

Porlán y Rivero distinguen entre un enfoque artesanal que reproduce estrategias de observación, imitación y ensayo y error, parecidas a las del aprendizaje de los oficios artesanos y otros enfoques más evolucionadas, que denominan ideológicos y que resumen cuatro características: ausencia de un marco de referencia psicopedagógico de carácter disciplinar, rechazo de técnicas didácticas universales, valoración de la experiencia y presencia de un marco de referencia ético e ideológico radical que impulsa procesos de cambio e innovación. En esta última tendencia se encuentran algunas experiencias de formación permanente realizadas más con una visión idealista del profesor y de la clase, que profundizando en el rigor y los fundamentos de las acciones formativas. Las orientaciones que

---

<sup>140</sup> PORLÁN, R. y RIVERO, A.: *El conocimiento de los profesores*..... Op. Cit. pp.40

Graciela Hoyos Ruíz

Marcelo<sup>141</sup> denomina social-reconstruccionistas u orientadas a la indagación, comparten el compromiso ético, social y político con el enfoque ideológico, pero están más próximas a las que consideran al profesor como un práctico reflexivo, aunque asumiendo que la reflexión es más que una actividad neutra y técnica de análisis sobre la práctica. También a estas últimas se les ha criticado, incluso por autores comprometidos con ella, por su debilidad en la falta de concreción y rigor a la hora de formular propuestas concretas de programas de formación del profesorado sensibles a las realidades sociales y culturales.

Sin embargo, la preocupación por el conocimiento práctico del profesor generó orientaciones más complejas y fundamentadas sobre la formación del profesorado, que han supuesto un considerable avance en la comprensión de los procesos de aprender a enseñar.

- *El conocimiento práctico reflexivo como conocimiento complejo.*

Estas orientaciones consideran al profesor como un profesional reflexivo sobre la práctica. El propio MEC<sup>142</sup> partía de esta premisa en sus propias propuestas sobre formación del profesorado: .....el modelo de formación que se propone parte de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente. (pp. 106).

Sin embargo, el concepto de reflexión ha dado lugar a numerosos programas de formación, con distinta terminología y, a veces, bastante divergentes entre sí. Como Calderhead<sup>143</sup> reconoce, hay últimamente muchos cursos de formación inicial del profesorado que tienen como principio filosófico guía el de la enseñanza reflexiva y, en ellos, se utilizan términos que no siempre tienen el mismo significado: parecería de hecho que investigadores, formadores de profesores y otros escritores en la especialidad tienen una serie de creencias sobre la enseñanza y la formación del profesorado en las que han incorporado sus propias nociones de reflexión. (p. 45).

---

<sup>141</sup> MARCELO, C.: *Formación del profesorado para el cambio educativo.....* Ob. Cit.

<sup>142</sup> M.E.C. *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, Madrid, MEC. 1989

<sup>143</sup> CALDERHEAD, J. *Reflective Teaching and teaching education*. Teaching and Teacher Education, 51-1-1989. pp. 43-51

Una de las aportaciones más influyentes ha sido la de Schön<sup>144</sup>, que distingue entre la reflexión en la acción, realizada por los profesores durante e su actividad docente, y la reflexión sobre la acción, que permite un análisis más sosegado y crítico de los procesos del aula. Zeichner,<sup>145</sup> uno de los grandes impulsores de programas de formación del profesorado de orientación reflexiva, establece tres niveles de reflexión:

- Sobre la aplicación técnica de los conocimientos educativos para cumplir unos fines dados que no se cuestionan.
- Sobre las acciones educativas, clarificando y analizando los supuestos que subyacen en las mismas y evaluando las consecuencias educativas que tienen.
- Incorporando a la acción educativa principios morales, éticos y políticos, que es el que defiende en sus programas de indagación reflexiva.

### 5.3. Componentes del conocimiento Profesional del Profesorado

Numerosos autores han tratado de definir las distintas componentes de los conocimientos profesionales del profesorado; un conocimiento que es complejo y en parte implícito, y que integra saberes epistemológicamente diferentes. Porlán y Smith (1997)<sup>146</sup>, entre otros señalan que muchos desarrollos curriculares han fallado por no reconocer la complejidad del conocimiento que necesita tener el profesor para una buena enseñanza. A continuación se tratará de identificar los componentes de los conocimientos profesionales de los profesores en formación.

---

<sup>144</sup> SCHÖN, D., *The reflective practitioner*. ..... Op. Cit.

<sup>145</sup> ZEICHNER, M. *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación de profesores*. Revista de Educación, 282, 1987. pp. 161-189

<sup>146</sup> PORLÁN y otros: *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos*. Enseñanza de las Ciencias, 15-2-1997. pp. 155-171

Aunque con distintas denominaciones, hay coincidencia en que, al menos, existe una componente académica o proposicional, que es la que mayoritariamente se adquiere en los centros de formación, y una componente práctica o fruto de la experiencia, desarrollada en la práctica de la enseñanza.

Bromme (1988)<sup>147</sup> sostiene que los conocimientos profesionales de los profesores constan de elementos teóricos, elementos prácticos y metaconocimiento; el saber profesional incluye por tanto elementos teóricos y consta de reglas empíricas y experiencia práctica, y aún hay otro aspecto del conocimiento teórico que juega también un papel, a saber: el metaconocimiento sobre el contenido de la asignatura.

Tamir (1991),<sup>148</sup> igualmente, parte de que los profesores tienen un conocimiento práctico que guía su conducta y un conocimiento teórico que constituye parte de su estructura cognitiva, y que puede no afectar a su práctica. La transición del conocimiento teórico al práctico, desde este punto de vista, depende del contexto y de las experiencias personales de cada profesor. Porlán y Rivero<sup>149</sup> consideran que el conocimiento de los profesores, a semejanza del de los médicos y jueces, "...es un conocimiento práctico, profesionalizado y dirigido a la intervención en ámbitos sociales". (pp.65).

Distinguen estos autores cuatro componentes del conocimiento profesional habitualmente existente, organizados en dos ejes, según sea racional o experiencial, y explícito o tácito, que se presentan en la Figura 7.

En el conocimiento profesional dominante las cuatro componentes se generan en momentos y contextos diferentes y se yuxtaponen sin apenas interacción entre ellas. El reto del conocimiento profesional deseable sería desarrollar teorías prácticas en los profesores en las

---

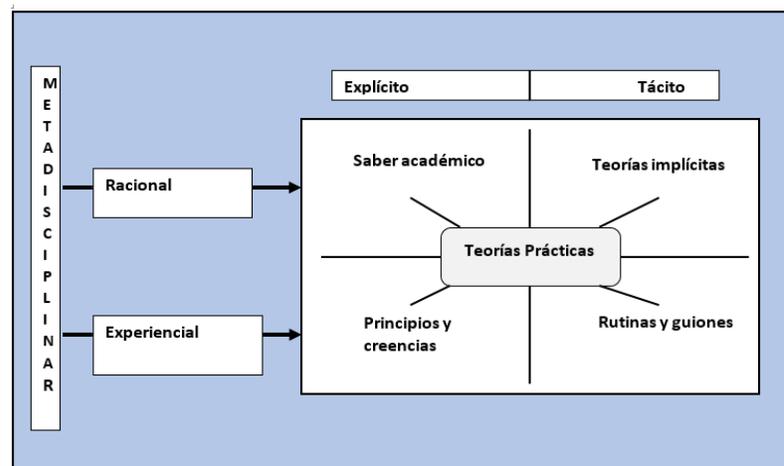
<sup>147</sup> BROMME, R.: *Conocimientos profesionales de los profesores*. Enseñanza de las Ciencias, 6-1-1988. pp. 19-29

<sup>148</sup> TAMIR, P.: *Professional and personal knowledge of a teachers and teachers educators*. Teaching and Teacher Education, 7-3-1991. pp. 263-268

<sup>149</sup> PORLÁN, R. y RIVERO, A.: *El conocimiento de los profesores.....* Op. Cit.

que interaccionen e integren las diversas componentes, formando el conocimiento práctico profesional.

Los saberes metadisciplinares son los que incluyen las cosmovisiones ideológicas y las perspectivas ontológicas y epistemológicas, y los que permiten reflexionar sobre el conocimiento de las demás disciplinas.



**Figura 7.** Fuentes y componentes del conocimiento profesional.

*Fuente: Porlán y Rivero (1998).*

En cuanto al conocimiento filosófico organizado, es un conocimiento académico, aunque distinto a los demás al poder posibilitar una visión y una justificación crítica de los mismos. Los saberes académicos estarían así formados:

- Por los conocimientos disciplinares básicos de las distintas materias implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la materia curricular específica, la enseñanza, la psicología del aprendizaje, los sistemas educativos, etc.
- Las didácticas específicas que constituyen un primer conocimiento de síntesis e integran los demás conocimientos académicos, explicando los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada materia y proponiendo pautas de intervención y desarrollo curricular.

Graciela Hoyos Ruíz

- El saber experiencial, elaborado fundamentalmente en la experiencia profesional incluye:
  - Las rutinas y guiones de acción, imprescindibles para actuar en el contexto del aula y para disminuir la presión psicológica de la toma de decisiones.
  - Los principios y creencias personales explícitas y conscientes del profesorado, que suelen estar muy relacionados con la cultura pedagógica dominante.
  - Los saberes curriculares sistematizados que suponen un mayor grado de integración de los saberes orientados hacia la acción: conocer las concepciones de los alumnos la organización y secuenciación del contenido, la programación de actividades, la dirección y gestión del aprendizaje, la evaluación, etc.

*...el conocimiento profesional en la medida que se plantea problemas de intervención, no es un conocimiento académico, ni siquiera la síntesis de varios de ellos; b) el conocimiento profesional, al referirse a procesos humanos, no puede ser sólo un conjunto de competencias técnicas; y c) el conocimiento profesional al buscar la coherencia y el rigor, no puede ser la mera interiorización acrítica de la experiencia<sup>150</sup> (pp. 50).*

Otros autores inciden en que los profesores tienen conocimientos, pero también creencias y actitudes, que influyen en toda su actividad profesional.

Algunos no hacen distinción entre creencias y actitudes y a ambos se le asigna un componente afectivo (Pajares 1992)<sup>151</sup>; sin embargo, hemos de estar de acuerdo (Koballa y Crawley, 1985)<sup>152</sup> en que las actitudes están más relacionadas con un sentimiento general hacia algo ya sea positivo o negativo, que llevan marcadas unas tomas de posición y que están más directamente relacionadas con las acciones de enseñanza, de tal manera que las creencias influyen en las actitudes y ambas en la conducta del profesor. Spodek y Rucinsky (1987)<sup>153</sup>

---

<sup>150</sup> PORLÁN, R. y RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*.....Op. cit.

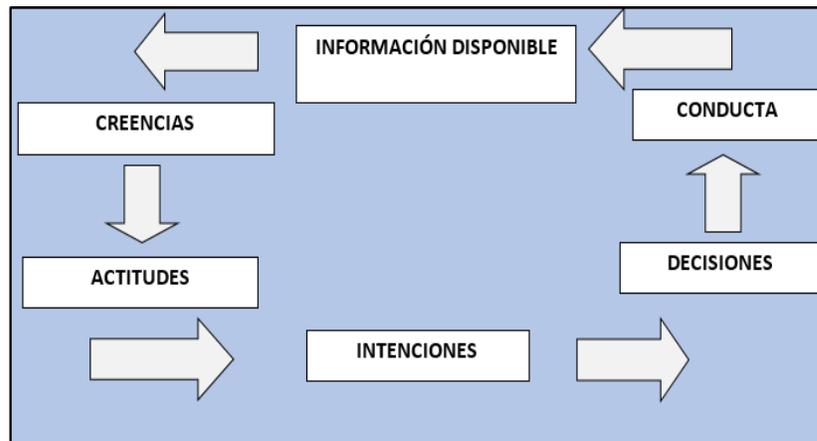
<sup>151</sup> PAJARES, F. *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62-3-1992. pp.307-332

<sup>152</sup> KOBALLA, R. y CRAWLEY, E. *The influence of attitude on science teaching and learning*. School Science and Mathematic, 85-1985. pp. 222-232

<sup>153</sup> SPODEK, B. y RUCINSKY, E.A.: *A study of early childhood teacher beliefs: Primary Teachers*. Comunicación presentada a A.E.R.A. New Orleans (citado por Marcelo, 1987. Ob. Cit.)

proponen la secuencia de relaciones en la figura 8 entre las creencias, las actitudes y la conducta y establecen siete componentes en el conocimiento de los profesores:

- Conocimiento de la materia.
- Conocimiento didáctico del contenido.
- Conocimiento de otros contenidos.
- Conocimiento del currículo.
- Conocimiento de los alumnos.
- Conocimiento de los fines educativos.
- Conocimiento pedagógico general.



**Figura 8.** Secuencia de conceptos

Fuente: Spodek y Rucinsk (1984).

Una aportación fundamental para la determinación del conocimiento profesional del profesorado es la de Shulman<sup>154</sup>:

*.....nuestro proyecto estudia lo que los profesores conocen sobre sus materias, donde y cuando adquieren el conocimiento, cómo y por qué este conocimiento es transformado durante la enseñanza o la formación de profesores, y cómo es utilizado el conocimiento en la instrucción en el aula (pp. 110).*

<sup>154</sup> WILSON, M., SHULMAN, S. y RICHERT, R. *150 different ways of knowing: Representation of knowledge in teaching*. En Calderhead (ed.) *Exploring teachers' thinking*, New York, Tylors & Francis. 1987. pp. 104-124.

Grossman (1990)<sup>155</sup> asume el planteamiento de Shulman y señala cuatro categorías básicas en el conocimiento de los profesores: conocimiento pedagógico general; conocimiento del contenido; conocimiento del contexto y conocimiento didáctico del contenido.

#### 5.4. Concepciones de los profesores de educación física

Cuando los profesores comienzan su etapa de formación universitaria tienen ideas, concepciones y actitudes sobre la educación física y sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación física, fruto de los muchos años que han pasado como escolares, asumiendo o rechazando los roles de los profesores de educación física que han tenido en su etapa escolar.

*Los antecedentes escolares de los futuros profesores y sus experiencias como alumnos al aprender educación física influyen en su formación inicial tanto en los principiantes como los que abordan esta especialidad con experiencia, e igualmente ocurre en los profesores de educación física de secundaria.<sup>156</sup>*

Esto se pone de manifiesto en el hecho de que los profesores, cuando enseñan, favorecen enfoques didácticos muy similares a los que preferían cuando ellos mismos eran aprendices y, a menudo, enseñan de la misma forma en que fueron enseñados.

Además, las creencias e imágenes pedagógicas personales de los profesores de educación física son más estables cuanto más tiempo llevan formando parte del sistema de creencias de la persona y algunas sufren muy pocos cambios durante la formación inicial del profesorado.

Señalan algunos autores que aunque los profesores en formación tienen ideas que permanecen durante la formación inicial, también tienen percepciones y actitudes que pueden cambiar a través de un adecuado programa de formación. Los antecedentes escolares

---

<sup>155</sup> GROSSMAN, P. *The making of a teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York, Teacher College Press. 1990.

<sup>156</sup> BRISCOE, C. *The dynamic interactions among beliefs, role, metaphors and teaching practices: a case study of teacher change*. Science Education, 75-2-1991. pp. 185-199

de los profesores son, por tanto, una variable que hay que tener en cuenta en el análisis de las concepciones y en la conducta en el aula de los profesores de educación física, así como en el diseño de los programas de formación inicial y permanente; de tal manera que, si no se analizan adecuadamente los orígenes de las creencias, es muy posible que éstas se perpetúen a pesar de las contradicciones causadas por la razón, el paso del tiempo, la escolaridad y las experiencias.<sup>157</sup>

## 5.5. Concepciones sobre la naturaleza de la Educación Física

La filosofía de educación física ha estado durante muchos años ausente tanto de los programas de enseñanza de la educación física como de la formación de los profesores de educación física lo que ha dificultado al profesorado reflexionar sobre sus concepciones epistemológicas.

Una de las causas del fracaso de muchos cursos y programas sobre enseñanza de la educación física, tiene su origen en la ambigüedad que mantienen en sus posturas filosóficas, lo que generalmente conduce a asumir implícitamente concepciones inmaduras e incontroladas sobre la naturaleza de la educación física en su mayor parte de tipo positivistas, mecanicistas y conductistas.

Sin embargo, a partir de la mitad de la década de los ochenta ha aumentado el número de trabajos y de programas que consideran imprescindible incluir los aspectos filosóficos, en los programas de enseñanza de la educación física y en la formación del profesorado de esta disciplina (Vizúete 1994).<sup>158</sup>

---

<sup>157</sup> CRUM, B. *The identity crisis of Physical Education. "To teach or not to be, that is the question"*. Boletim SPEF. Nº7/8 Inverno/Primavera. Lisboa.1993

<sup>158</sup> VIZUETE, M. *Las bases Teóricas de la Educación Física en la Formación del Profesorado*. En Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria. S. Romero G. (coord.), Sevilla, Wanceulen 1994 pp.343-346.

Graciela Hoyos Ruíz

Para Bores y Cols (1994), una línea de investigación tratada desde hace unos años es el estudio de las concepciones de los alumnos sobre la naturaleza de la educación física. El acuerdo generalizado en las conclusiones de las investigaciones realizadas es que los estudiantes para ser profesores no poseen un adecuado punto de vista sobre la naturaleza de la educación física.<sup>159</sup>

Brickhouse (1990)<sup>160</sup> considera tres aspectos de la epistemología de la ciencia que pueden ser cruciales para la formación de los futuros profesores de educación física:

- La naturaleza de la construcción social de las teorías científicas.
- Las relaciones entre la observación y la teoría.
- La naturaleza del progreso científico.

Las primeras investigaciones asumían que las concepciones de los profesores sobre la naturaleza de la construcción social de las teorías científicas afectaba a las concepciones de los estudiantes sobre la naturaleza de la ciencia e influían en la conducta de los profesores, tanto en el aula como en el ambiente de clase.

En los últimos años el estudio de las concepciones de los profesores sobre la naturaleza de la educación física ha sido un tema ampliamente tratado en la investigación didáctica. Numerosas investigaciones encuadran a la mayoría de los profesores de educación física en alguna de las formas del empirismo o positivismo, con concepciones alejadas de los puntos de vista defendidos por la nueva filosofía de la educación física y por las nuevas propuestas curriculares (Carreiro, 1991)<sup>161</sup>.

---

<sup>159</sup> BORES, N. y otros: *Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente*. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. S. Romero G. (coord.). Sevilla, Wanceulen E.D., 1994 pp.35-42.

<sup>160</sup> BRICKHOUSE, W. *Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practices*. *Journal of Teacher Education*, 41-3-1990 pp. 53-62

<sup>161</sup> CARREIRO, F. *Formação Inicial de Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas*. Boletim SPEF, nº 1 Primavera. Lisboa.1991.

Siguiendo a Crum en el trabajo citado y a Carreiro da Costa (1991)<sup>162</sup> hemos de señalar que la teoría y la práctica de la educación física en Europa se ha venido caracterizando por el debate y la competencia entre un gran número de conceptos y de diferentes formas de entender la disciplina; en una primera aproximación al problema en el seno del *European Network of Sport Sciences in Higher Education*, celebrado en Colonia en 1993, sería el propio Crum (1994),<sup>163</sup> establece la siguiente clasificación respecto de los tipos de profesores y enfoques de la enseñanza existentes:

- *La orientación biológica orientada al entrenamiento de las capacidades físicas.* Este concepto procede de la forma tradicional de entender el movimiento y el cuerpo humano como una máquina susceptible de mejoras mecánicas. El concepto biologista permanece aislado del contexto en el que la educación se desarrolla y apartado de los movimientos culturales. Desde esta perspectiva, la educación física se orienta a la mejora de las variables anatómicas y fisiológicas, por lo que el desarrollo de la práctica está más relacionado con los conceptos de *fitness* y de entrenamiento que con los de enseñanza y aprendizaje.
  
- *El concepto pedagogo de educación a través del movimiento.* Aquí el punto de vista desde el que se entiende al cuerpo y al movimiento humano puede ser variopinto. Las consideraciones explícitas en torno a la cultura y el movimiento desaparecen en favor de asumir como principio que las actividades tradicionales de gimnasia, juego, deporte y danza tienen un potencial genuino para el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas, sin que esta idea implique su consideración en el tiempo y el espacio. La principal orientación del concepto pedagogo no es *aprender a moverse*, sino *moverse para aprender*. No existen indicaciones claras para entender la relación entre los objetivos y lo que significan en términos de métodos de enseñanza relacionados con este concepto, lo que hace que las clases se conviertan en un hacer

---

<sup>162</sup> CARREIRO, F. y RODRIGUEZ, F. *Concepciones de Educación Física Escolar*. Ed. FMH. Lisboa. 1997

<sup>163</sup> CRUM, B. *A Critical Review of Competing Physical Education Concepts*. En J. Mester (ed.) *Sport Sciences in Europe 1993 – Current and Future Perspectives*, Aachen, Meyer & Meyer. 1994 pp.516-533

por hacer y que se confunda la educación física con un entretenimiento o recreo dirigido.

- *Concepto de movimiento personalista:* La versión holandesa de esta idea se basa en la relación existente entre cuerpo y acción como consecuencia de la visión anglosajona sobre el movimiento significativo. Aun cuando este concepto posee una fuerte orientación pedagógica existen unas diferencias esenciales con el anterior, ya que, en este caso la idea de educación física se basa en el desarrollo de las competencias motrices individuales como un aspecto importante del desarrollo personal. En este caso, la esencia de la asignatura, es la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento como la forma de llegar a conseguir una particular forma de ser individual. Al igual que en el concepto anterior, la cultura y el contexto están ausentes de los planteamientos de enseñanza y de la orientación didáctica; en este caso los lemas serían no *moverse para aprender* sino *aprender a moverse*.
  
- *Formación para el deporte:* Este concepto puede ser entendido tanto desde el cuerpo como desde el movimiento. La idea central es que el deporte posee una gran influencia en la realidad social y es desde esta gran influencia como se determina y se orienta el currículum. Este planteamiento emerge como una reacción a la vaguedad del concepto de la *educación por el movimiento*. En este caso sí existe un movimiento cultural que se toma como argumento orientativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, la educación física tiene como principales objetivos la enseñanza de competencias como: las reglas, las técnicas y tácticas necesarias para participar en el deporte; el énfasis, en este caso, se pone más bien en *socialización en el deporte* que en *socialización a través del deporte*. Hay, en todo caso, una clara orientación dominante hacia el mantenimiento del *status quo* de la dominancia del *deporte competición*.

- *Movimiento crítico-constructivista de socialización*: Esta orientación parte del escepticismo generado entre la plausibilidad de la legitimación tradicional de objetivos tanto desde el punto de vista de *mejora de la condición física* como desde la *educación por el movimiento*. En este caso, la educación física se concibe como una materia de enseñanza-aprendizaje la cual se orienta hacia el movimiento cultural existente fuera de la escuela. No obstante persisten las ideas básicas de *cuerpo relacional* y de *aproximación al movimiento*; ante todo, la escuela no se ve como una agencia para la adaptación cultural, sino para la innovación cultural y, consecuentemente, el movimiento cultural se somete a una crítica reflexiva en cuanto a la selección de los contenidos a incluir en las clases de educación física. Los objetivos se formulan en términos tecnomotrices, sociomotrices y de competencias reflexivas desde la necesidad de la consecución de la satisfacción de las necesidades personales y sociales, aumento de la vida y de la calidad de vida y de participación en el movimiento cultural.

Todas estas concepciones anteriores son fácilmente localizables en el ámbito de la educación física, que sin duda alguna influyen cada una de ellas en mayor o menor medida los programas de formación de los profesores en educación física. También se destacan las ideas de Rocha (2001)<sup>164</sup> sobre la formación del concepto de educación física en la mente del profesor, y como este concepto es determinante en su futura intervención pedagógica actuando como un condicionante determinante, según este autor, sería la práctica personal de actividades físicas, anterior al proceso formativo, y la práctica residual que mantiene el docente, junto con sus propias creencias y expectativas profesionales, más el proceso de formación, lo que establecería su concepción de educación física y determinaría, de forma clara y definitiva, su actividad profesional en educación física y su intervención educativa, entendida ésta como la forma de abordar la resolución de problemas de enseñanza-aprendizaje. El mismo autor defiende que las concepciones de educación física del profesor, además de lo anterior, se hayan determinadas por:

---

<sup>164</sup> ROCHA, L. *La intervención pedagógica en Educación Física*. Actas II Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad, Murcia, Universidad de Murcia. 2001

- El currículo y la práctica docente de educación física.
- La formación recibida.
- La investigación en didáctica de la educación física a la que pueda tener acceso.

## 5.6. Concepciones sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física

Desde el paradigma del pensamiento del profesor se mantiene que las creencias de los profesores influyen en su conducta docente y se llega a afirmar que las investigaciones que no encuentran relación entre creencias y conductas de aula del profesor es que utilizan un modelo o una metodología de investigación pobre e inadecuadamente escogidos. Algunos trabajos realizados con profesores (Crum, 1996)<sup>165</sup> con distinto grado de experiencia, tanto de primaria como de secundaria defienden la consistencia entre las creencias de los profesores y su conducta en el aula al enseñar educación física.

La consistencia se ha encontrado en la planificación, en la puesta en práctica de las innovaciones curriculares que son compatibles con sus creencias y valores, en la toma de decisiones curriculares e instruccionales y en el uso que hacen en clase de las explicaciones y de los textos.

---

<sup>165</sup> CRUM, B. *Conceptual convergences/divergences in European P.E. teachers and sport coach education programs*. Paper for "Euro Sport 96". Aalborg,- Dinamarca. 1996. Original mecanografiado en poder del autor.

Un profesor con experiencia construye un modelo mental coherente entre sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación física de tipo tradicional y su conducta en el aula. Este modelo es muy estable porque hay congruencia no sólo con las creencias del profesor, sino también con sus objetivos y con las creencias y las acciones de los estudiantes construidas en el contexto de la clase. En otros trabajos sólo se produce una relación parcial, con frecuentes contradicciones, entre las concepciones educativas y la conducta docente en el aula. (López, 1994)<sup>166</sup>.

Las investigaciones desarrolladas indican que las creencias y la práctica del aula son más consistentes en los profesores con experiencia que en los principiantes y en los estudiantes para profesores. En los principiantes pueden darse notables contradicciones entre las teorías expuestas y defendidas por ellos mismos y las implícitas, y suelen tener una conducta docente más tradicional que la manifestada en sus concepciones previas. En cambio los profesores con experiencia suelen expresar concepciones más tradicionales que la reflejada en su conducta docente.

La consideración de la complejidad del aula lleva a algunos investigadores a matizar la influencia de las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación física, que no necesariamente predicen su conducta en el aula y a resaltar la importancia del conocimiento práctico.

Los profesores de educación física, por lo general, construyen en el aula modelos instruccionales de actuación guiados por principios prácticos y funcionales. Estos modelos son complejos y polifacéticos, se desarrollan de forma lenta y gradual a través de la experiencia y de un considerable esfuerzo y, a menudo, no se corresponden con las concepciones explícitas y con los conocimientos teóricos.

Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza parecen actuar como factores que influyen en la transformación del currículo *formal* en el currículo *real*, y los diferentes tipos

---

<sup>166</sup> LÓPEZ, I. *El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos*. Investigación en la Escuela, 22-1994, pp. 58-66

de concepciones identificadas pueden asociarse con las diferentes posiciones de los profesores en la interacción dialéctica entre los paradigmas funcionales (lo que hacen) y en progresión (lo que les gustaría hacer) dentro de un continuo.

Por su parte Duffe y Aikenhead (1992)<sup>167</sup> sostienen que los profesores seleccionan los métodos de evaluación basándose casi exclusivamente en su conocimiento práctico, de tal manera que en la complejidad del aula los profesores construyen guiones simplificados que les permiten actuar y que les resultan cómodos y no conflictivos; así la transferencia de las concepciones de los profesores de educación física a su práctica en el aula puede no producirse si carecen de esquemas de acción prácticos coherentes con sus creencias. No basta, por tanto con un cambio en las concepciones, sino que además .....es necesario que los profesores, tanto principiantes como expertos, desarrollen destrezas instruccionales y las habilidades necesarias para transformar sus conocimientos en prácticas de aula<sup>168</sup>.

## 5.7. El conocimiento del contenido de la materia a enseñar

Los profesores que enseñan educación física tienen que poseer ellos mismos un buen conocimiento del contenido de las materias y ciencias convergentes, objeto de su enseñanza.

Paradigmas como el del pensamiento del profesor, que inicialmente asumían que los aspectos generales del profesorado tenían más significado para su formación que los relacionados con la disciplina específica, como ya se ha señalado anteriormente, estos aspectos evolucionaron hacia modelos que daban más importancia a los contenidos disciplinarios que enseñan los profesores.

---

<sup>167</sup> DUFFE, L. y AIKENHEAD, G.: *Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge*. Science Education, 9-2-1992 pp. 493-506

<sup>168</sup> LEDERMAN, G. *Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship*. Journal of Research in Science Teaching, 36-8-1999. pp. 916-929

Para un profesor de una materia concreta es esencial el conocimiento de su asignatura, de tal manera que la forma en que conozca su materia se reflejará en la forma en que la enseñará, pero, a diferencia de la tradición académica, los profesores necesitan otros conocimientos además del contenido de la materia, entre ellos el conocimiento didáctico del contenido que les permite transformar el contenido a enseñar en materia enseñable.

Las actividades y prácticas pedagógicas de cada profesor dependen en gran parte de la asignatura que imparte, ya que cada materia tiene unas tradiciones sobre la mejor manera de enseñarlas y aprenderlas y unas actividades instruccionales específicas que los profesores utilizan en sus clases.

Un mismo maestro al cambiar de materia cambia los objetivos cognitivos, las estrategias instruccionales, las actividades, el comportamiento esperado de los alumnos, los recursos y la organización de la clase (Stodolsky,1991)<sup>169</sup>.

*Los maestros que enseñaban las dos materias al mismo grupo de niños en el mismo escenario físico cambiaban de estrategias según el área. Cuando un maestro en particular cambiaba de una materia a otra, cambiaba también las metas cognitivas, los formatos instruccionales, el comportamiento esperado de los estudiantes, los materiales y la medida en que los estudiantes trabajan juntos. Hemos mostrado que no cabe duda alguna sobre el hecho de que los maestros individuales no emplean un enfoque instruccional coherente a lo largo de un día de clase. Lo que se enseña modela la forma en que se enseña. (pp. 93)*

Otro resultado encontrado por este autor, es que la materia no sólo influye en el profesor, sino también en el comportamiento de los estudiantes:

*El análisis de las clases de maestros individuales reveló también que los estudiantes no se mostraban consecuentemente participativos o no participativos en la clase de un profesor determinado. Hallamos un resultado sorprendente al respecto: el promedio de participación de los alumnos en la clase de matemáticas, de un maestro determinado, no estaba correlacionado con el promedio de participación en la clase de ciencias sociales del mismo maestro. (pp. 93)*

---

<sup>169</sup> STODOLSKY, S. *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*, Madrid, MEC-PAIDOS.1991

Aunque se refiere específicamente a la educación física, hay que señalar que la preocupación por el conocimiento del contenido del profesorado se ha abordado desde distintas disciplinas. Marcelo<sup>170</sup> revisó las clasificaciones que diversos autores han hecho del conocimiento del contenido de los profesores y señala la coincidencia con establecer un conocimiento sustantivo o declarativo que incluya tanto el cuerpo de conocimiento elaborado de la materia, como los marcos teóricos, estructura interna y las tendencias de la disciplina y un conocimiento sintáctico o procedimental que incluya los marcos o paradigmas de investigación asumidos por la comunidad científica.

Actualmente existe un creciente número de investigaciones que permiten reflexionar y profundizar sobre el conocimiento del contenido disciplinar del profesorado de educación física, así como sobre su influencia en la planificación en la enseñanza interactiva y en la evaluación<sup>171</sup>.

Los resultados muestran que la percepción de la autoeficacia depende de la materia a enseñar, Ashton y Webb (1996)<sup>172</sup>, y que existe relación con la conducta docente del profesor en el aula.

Los profesores dedican más tiempo y con más interés a las áreas en las que se creen más eficaces y evitan enseñar los temas que no dominan<sup>173</sup> lo que repercute en su enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos.

El conocimiento del contenido influye en las explicaciones y en el discurso en clase del profesorado. Carlsen (1987)<sup>174</sup> señala que un mayor conocimiento del contenido hace que los profesores hablen menos y en periodos más cortos (Figura 10), realicen menos preguntas

---

<sup>170</sup> MARCELO, C.: *Como conocen los profesores la materia que enseñan*:..... Ob. cit.

<sup>171</sup> MELLADO, V. *La investigación sobre el profesorado de Ciencias Experimentales*:..... Op. Cit.

<sup>172</sup> ASHTON, T. y WEBB, R.B.: *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, New York Longman, 1986

<sup>173</sup> SMITH, L. y NEALE, C. *The construction of subject-matter*:..... Op. Cit.

<sup>174</sup> CARLSEN, S. *Why do you ask?. The effects of science teachers subject matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse*. Communication presented a A.E.R.A., New Orleans. 1987

pero de más nivel cognitivo, y evalúen mejor las respuestas de los estudiantes. Los estudiantes de los profesores con mayores conocimientos tienen más intervenciones en clase, realizan más preguntas y controlan más sus turnos de intervenciones.

## 5.8. El conocimiento Didáctico del Contenido

Shulman Op. Cit. <sup>175</sup> señala que los profesores desarrollan un nuevo tipo de conocimiento de la materia que es alimentado y enriquecido por otros conocimientos, tales como el conocimiento de los alumnos, del currículo, del contexto y de la pedagogía. A esta forma de conocimiento la denomina conocimiento didáctico del contenido:

*Dentro de la categoría del conocimiento didáctico del contenido incluyo, los tópicos que se enseñan de forma más regular en un área, las formas más útiles de representación de estas ideas, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; en una palabra, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros.....También incluyo la comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de tópicos específicos: las concepciones y preconcepciones que tienen los estudiantes de diferentes edades y antecedentes (p. 9).*

Reynolds (1991)<sup>176</sup> revisa las investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido y elabora la tabla siguiente, recogida por Marcelo:<sup>177</sup>

- Propósitos para enseñar un contenido, concepto y/o destreza en concreto a un determinado nivel.
- Una secuencia amplia de conceptos, destrezas, etc. a enseñar en un nivel en concreto para un grupo de estudiantes.
- Cómo escoger, criticar, adaptar y utilizar materiales y recursos para la materia que se va a enseñar.
- Comprensión de conocimientos, destrezas, habilidades e intereses de los estudiantes cuando estudian una materia en concreto, por ejemplo:

---

<sup>175</sup> SHULMAN, S. *Those who understand: knowledge growth*..... Op. Cit.

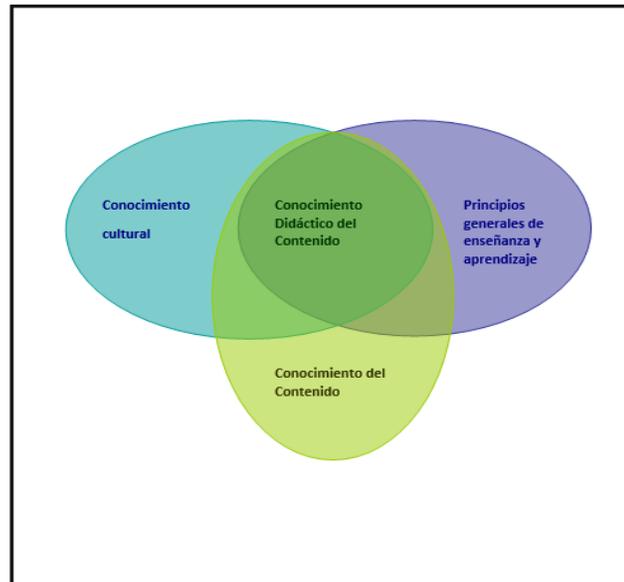
<sup>176</sup> REYNOLDS, A. *Getting to the core of the apple: A theoretical view of the knowledge base of teaching*. Comunicación presentada a A.E.R.A. New Orleans. 1991

<sup>177</sup> MARCELO, C. *Como conocen los profesores la materia que enseñan*..... Op. Cit.

- Concepciones de los estudiantes y posibles errores conceptuales sobre un tópico en concreto dentro de una asignatura.
- Creencias de los estudiantes acerca de su habilidad para tener éxito en una asignatura.
- Autoconcepto académico de los estudiantes.
- Cambio de las concepciones que los estudiantes tienen de la materia a lo largo del tiempo.
- Estilos cognitivos, afectivos y físicos de los estudiantes.
- Comunicación no verbal y sociolingüística de los estudiantes.
- Expectativas de los padres sobre los alumnos y el tipo de ayuda que reciben de sus familiares.
- Las formas más apropiadas de representaciones del contenido para un grupo de alumnos dado: metáforas, explicaciones, ilustraciones, ejemplos, etc., que hace que el contenido sea comprensible e interesante para los alumnos.
- Conocimiento de las estrategias y métodos de enseñanza que hacen el contenido comprensible e interesante para los estudiantes y que promueven un desarrollo conceptual del contenido.
- Estrategias y métodos de evaluación apropiados para una materia y unos estudiantes en concreto.
- Organización de la disciplina tanto por los profesionales como por los estudiantes.

Para Reynolds (1991), el conocimiento didáctico del contenido sería la intersección del conocimiento cultural general, de los principios generales de enseñanza y aprendizaje y del conocimiento del contenido de la materia específica (figura 9); es decir, el conocimiento didáctico del contenido no es independiente del conocimiento de la materia ni del conocimiento pedagógico general.

Para Smith y Neale<sup>178</sup> el conocimiento didáctico del contenido incluye: el conocimiento de los conceptos científicos por los estudiantes, las estrategias de enseñanza y muy especialmente el cambio conceptual y la formación y elaboración del contenido. La tercera clase de conocimiento didáctico del contenido es el uso por los profesores de ejemplos, buenas explicaciones, metáforas, analogías y representaciones" (p. 192).



**Figura 9.** Conocimiento didáctico del contenido.

*Fuente: Reynolds (1991).*

Otro aspecto que se ha considerado relevante en el conocimiento didáctico del contenido es el papel de los valores<sup>179</sup>, éstos influyen en la selección del contenido, el uso del texto, las estrategias pedagógicas y en las percepciones de las necesidades de los estudiantes:

*Una de las diferencias entre profesores expertos y principiantes es que los valores de los principiantes no parecen tener tanta influencia en la organización del conocimiento didáctico del contenido, como tienen en los profesores expertos y excelentes..."<sup>180</sup> El conocimiento*

<sup>178</sup> SMITH, L. and NEALE, C. *The construction of subject-matter*..... Op. Cit.

<sup>179</sup> GUDMUNDSDOTTIR, S. *Pedagogical models of subject matter*. Advances in Research on Teaching, vol. 2. 1991. pp. 265-304

<sup>180</sup> GUDMUNDSDOTTIR, S.: *Values in pedagogical content knowledge*. Journal of Teacher Education, 41-3-1990 pp. 44-52

didáctico del contenido está relacionado con la orientación de los profesores sobre la asignatura (pp. 50 y 269).

Shulman<sup>181</sup> distingue tres aspectos en el conocimiento didáctico del contenido:

-El primero que es una forma de conocimiento que poseen los profesores y que distingue su conocimiento de la materia del que poseen los especialistas de la materia. Es el conocimiento elaborado de forma personal en la práctica de la enseñanza.

-El segundo aspecto es que el conocimiento didáctico del contenido es una parte del conocimiento base para la enseñanza. Es un conocimiento de casos o conocimiento sobre sucesos específicos, bien descritos y documentados, ocurridos en la práctica del aula. Es un conocimiento adquirido desde la práctica de la enseñanza, pero a diferencia del anterior trasciende al profesor individual y forma un cuerpo de conocimientos, destrezas y disposiciones que distingue a la enseñanza como una profesión y que puede encontrarse ya en textos, revistas especializadas etc.

-El tercer aspecto considerado por Shulman es que el conocimiento didáctico del contenido es una forma de razonamiento y de acción pedagógica.

Una línea de investigación que aporta valiosos resultados sobre el conocimiento didáctico del contenido son los estudios que comparan a los profesores expertos con los principiantes y los que se encuentran en el periodo de formación inicial. Los profesores expertos elaboran un cuerpo de conocimientos profesionales sobre la enseñanza que falta o está menos desarrollado en los principiantes. Para Duschl (1997)<sup>182</sup>.....lo que distingue al experto de un principiante, en cualquier campo, es la habilidad de reconocer que cierto patrón de información representa una base para seguir un estrategia particular o sacar una conclusión concreta (pp. 104).

---

<sup>181</sup> SHULMAN.....Op. Cit

<sup>182</sup> DUSCHL, A. *Renovar la enseñanza de las ciencias*. Narcea. Madrid. 1997

Para Marcelo,<sup>183</sup> el experto tiene más rutinas que le hacen ser más flexibles en cambiar el orden del texto y tiene más en cuenta el conocimiento previo de los alumnos. Para Hollingsworth<sup>184</sup> los profesores principiantes se preocupan en primer lugar de los problemas de control y de gestión de la clase y, sólo después que los tienen rutinizados, consideran las didácticas específicas.

Desde diversas didácticas específicas se han realizado investigaciones comparando profesores expertos y noveles al realizar distintas tareas. Berliner y Carter (1986)<sup>185</sup> señalan que los expertos son capaces de interpretar mejor la información de los estudiantes y de la clase, valoran la importancia de determinados sucesos del aula y representan situaciones instruccionales y de dirección de forma significativa.

Con la experiencia profesional el contenido científico se hace más profundo y jerarquizado, aunque su fluidez o capacidad para interrelacionar conceptos de distintos campos, no parece variar con la experiencia de los profesores. La dirección de la clase y el proceso instruccional aparecen estrechamente relacionados, (Lee, 1995)<sup>186</sup> lo que es una de las características que distingue a los profesores expertos, que son capaces de dirigir activamente la conducta de los estudiantes y mantener el control de toda la clase. En las clases impartidas por expertos, los estudiantes saben trabajar individualmente o en grupos y los profesores no están sometidos a la presión de mantener el orden, sino que dedican su tiempo a dirigir el aprendizaje de los alumnos.

El estudio de Carreiro (2001) pone de manifiesto las diferentes formas de percibir el proceso de enseñanza aprendizaje de los profesores con experiencia y los principiantes, así como sus repercusiones en lo que al final, recibe el alumno sujeto a este proceso, en cada caso. (Figura 10.)

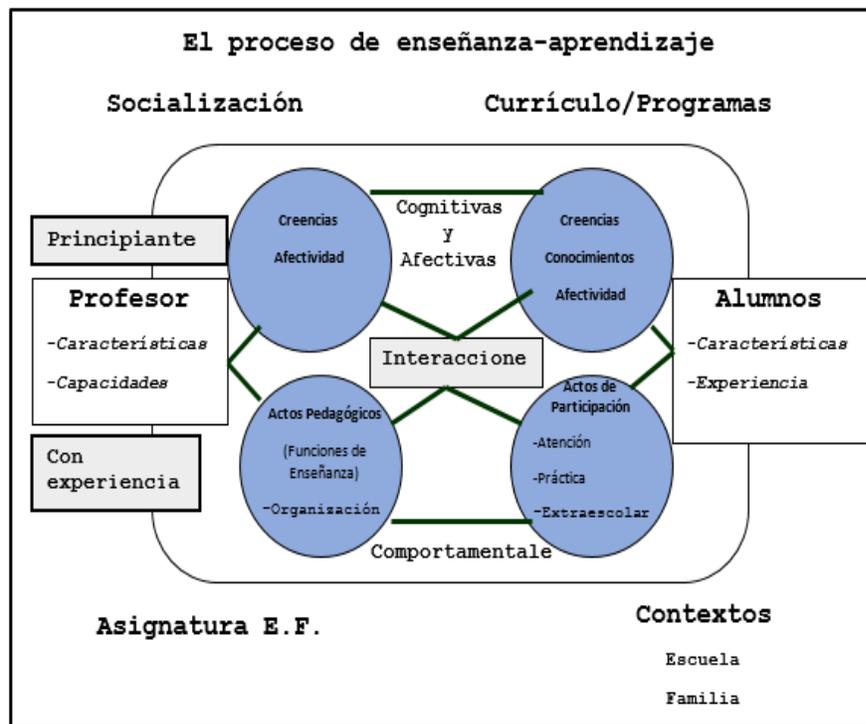
---

<sup>183</sup> MARCELO, C.: *El pensamiento del profesor*.....Op. Cit.

<sup>184</sup> HOLLINGSWORTH, S. *Prior beliefs and cognitive* .....Op. Cit.

<sup>185</sup> BERLINER, D. y CARTER, K. *Differences in processing classrooms information by expert and novice teachers*. ISATT. Leuven. 1986

<sup>186</sup> LEE, O. *Subject matter knowledge, classroom management an intruactional practices in middle school science classrooms*. Journal of Research in Science Teaching, 32-4-1995 pp. 423-440



**Figura 10.** Proceso de enseñanza aprendizaje de los profesores con experiencia y los principiantes.

Fuente: Carrerio da Costa (2001).

Los profesores principiantes piensan generalmente en términos globales, piensan diferenciadamente sobre el grupo de clase; mientras que los expertos piensan diferenciadamente sobre los individuos, por lo que pueden diagnosticar mejor las dificultades de aprendizaje de los niños. Ese aspecto lo expresa Novak<sup>187</sup> después de años de estudio del profesorado:

*Mi experiencia me indica que la mayor parte de los profesores, sobre todo si son novatos se centran en actividades didácticas y tienden a descuidar las actividades de aprendizaje. Se centran en cómo enseñar un tema concreto más que en lo que se necesita para que el aprendiz lo aprenda. Esto deriva, en parte, del conocimiento limitado del profesor sobre el proceso de aprendizaje y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. (pp. 157).*

<sup>187</sup> NOVAK, D.: *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales.....* Op. Cit.

Otra característica estudiada es que los expertos tienen en el aula mayor frecuencia en sus conductas intelectuales y se preocupan de que los estudiantes realicen un aprendizaje comprensivo. En cuanto al ritmo de las explicaciones, los expertos realizan pequeñas pausas ya que los alumnos asimilan mejor las explicaciones cuando incluyen pocas proposiciones en cada secuencia, con pequeñas pausas o secuencias entre cada proposición.

Los expertos prefieren explicaciones sencillas que ayuden a los estudiantes a centrarse en los conceptos importantes y tienen más alternativas para representar los conceptos. En las clases de los profesores expertos destacan: los ejemplos, las analogías, la anticipación de contenidos y los resúmenes. Las preguntas que realiza el profesor en clase están orientadas a incrementar la calidad de la enseñanza, y es a través de ellas como el profesor experto puede provocar intervenciones de alto nivel cognitivo en los estudiantes. También a la hora de resolver problemas de enseñanza, los profesores expertos usan menos pasos y generan más subrutinas y más soluciones alternativas. Un aspecto a destacar es que los profesores considerados excelentes mantienen un clima de clase constructivo en el que los estudiantes están motivados para el aprendizaje.

## 5.9. Principios de formación del Profesorado en Educación Física

A continuación se describen los principios para la formación del profesorado en educación física propuestos por Vizúete<sup>188</sup>.

-La formación inicial tiene que plantearse como una importante etapa, pero dentro de un continuo, en las cuatro fases ya habitualmente asumidas en el proceso de aprender a enseñar: previa, formación inicial, iniciación y desarrollo profesional. Por tanto es necesario tener en cuenta que cuando el profesor en formación comienza su etapa universitaria, lo hace no sólo con un bagaje de conocimientos, sino con unos valores, creencias, roles y actitudes sobre la educación física, la enseñanza de la

---

<sup>188</sup> VIZUETE, M.....Op. Cit.

educación física, el profesor, etc., fruto de sus muchos años de escolaridad, de los que hay que partir en la formación inicial. Por otra parte la formación inicial es por principio limitada, ya que existen conocimientos profesionales que tienen como fuente la propia experiencia profesional y que el profesor irá adquiriendo en años sucesivos, lo que significa que el proceso de formación continua durante toda la vida profesional del profesor.

Como señala Zeichner Op. Cit.<sup>189</sup>: .....el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docena del maestro; y con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar (P. 45). El reto de la formación inicial, por tanto, es no sólo el desarrollo de conocimientos profesionales, sino también el de dotar al profesorado de los criterios, del pensamiento creativo y crítico y de las herramientas que le permitan continuar formándose durante toda su vida profesional.

-La formación de profesores de educación física no es un campo de conocimiento aislado, sino relacionado con las contribuciones que se han hecho desde múltiples campos: la didáctica, la psicología y sociología, la filosofía, la ciencia, la medicina, la anatomía y fisiología, la higiene, etc. y la propia didáctica de la educación física, entre otros. Además si el objetivo de la formación del profesorado es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación está indisolublemente relacionada con los procesos críticos de cambio, investigación, innovación y desarrollo curricular.<sup>190</sup> Aunque el constructivismo es un referente para la investigación y formación del profesorado de educación física, no puede hablarse de un marco teórico único, y también se trabaja con otros paradigmas que aportan perspectivas complementarias para comprender mejor los procesos de aprendizaje y cambio en el profesorado de educación física.

---

<sup>189</sup> ZEICHNER, M. *El maestro como profesional reflexivo*.....Op. cit.

<sup>190</sup> MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*.....Op. Cit.

-El conocimiento profesional del profesorado de educación física es complejo, en parte implícito, e integra saberes epistemológicamente diferentes.<sup>191</sup> Esto supone rechazar los modelos sumativos de formación en los que se yuxtaponen las distintas componentes (contenidos + didácticas + prácticas) y abogar por modelos de formación que integren los distintos conocimientos académicos, las concepciones y teorías personales y el conocimiento práctico. Los programas de formación inicial del profesorado han de poseer calidad académica y calidad profesional, entendida esta última como la integración entre los conocimientos académicos y los derivados de la práctica de la enseñanza<sup>192</sup>.

-Es necesario que exista un isomorfismo entre el modelo de formación realmente utilizado en el centro de formación y el que se propugna para los profesores,<sup>193</sup> tomando como referencia, positiva o negativa, para la enseñanza de la educación física a los profesores que han tenido a lo largo de su formación. Es fundamental que la metodología utilizada durante la formación inicial por los formadores de profesores sea consistente con los modelos teóricos que propugnan. En caso contrario, los estudiantes para profesores aprenderán más de lo que ven hacer en clase, que de lo que se les dice que hay que hacer. La formación del profesorado tiene que incorporar, de forma habitual, metodologías de indagación y de investigación.

-En la formación, y muy particularmente en los procesos de cambio, hay que considerar tres aspectos: el profesional, el personal y el social (Beil, 1994)<sup>194</sup>. La formación tiene que dar oportunidades a cada profesor de que por medio de un proceso metacognitivo de reflexión sea consciente de sus concepciones y prácticas, para que pueda autorregularlas y reestructurarlas en el contexto social de la escuela

---

<sup>191</sup> PORLÁN, R. y RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*.....Op. Cit.

<sup>192</sup> ZABALZA, A. y Marcelo, C.: *Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*, Sevilla, GID. 1993

<sup>193</sup> ZEICHNER, M. *El maestro como profesional reflexivo*..... Op. Cit.

<sup>194</sup> BELL, B. y GILBERT, J. *Teacher development as professional and social development*. Teaching and Teacher Education, 10-5-1994. pp. 483-497

y desarrollar su modelo didáctico personal acorde con sus propias potencialidades. La formación tiene que tener un componente individual y clínico basado en las necesidades individuales de los profesores y adaptado al contexto específico en que se encuentren<sup>195</sup>. Simultáneamente es necesario potenciar el trabajo en equipo y la colaboración con otros profesores y agentes sociales.

-Vivimos en una sociedad de cambios cada vez más rápidos con la imparable incorporación de las nuevas tecnologías, con la globalización de la economía, de los medios de comunicación, de los problemas medioambientales, pero a la vez con el aumento de las desigualdades en el mundo. La propia escuela es cada vez más compleja y heterogénea y el profesor tiene que estar preparado para trabajar en la diversidad y en la incertidumbre de un medio permanentemente cambiante, incorporando a su labor cotidiana valores éticos que fomenten la participación democrática, la convivencia, el respeto, la solidaridad, etc.

## 5.10. Marco teórico de la formación del Profesorado de Educación Física

Aplicando los principios anteriores, ¿qué conocimientos debe adquirir el profesor de educación física durante su etapa de formación inicial. En primer lugar, y adaptados al nivel específico en que desarrollará su docencia, tiene que aprender una serie de conocimientos académico-proposicionales que incluyen, entre otros: los del contenido específico de la educación física, los psicopedagógicos generales, los de didáctica de la educación física y el conocimiento metadisciplinar.

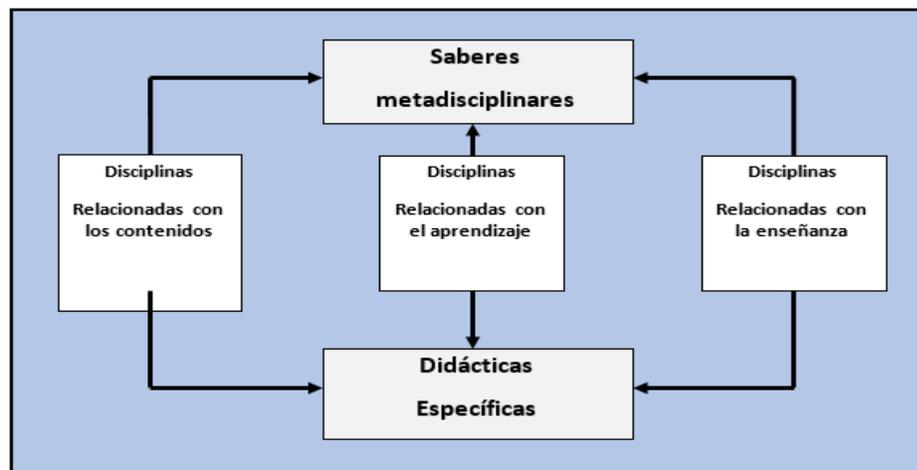
Esta parte constituye un cuerpo de conocimientos y como tal, los estudiantes para profesores pueden encontrarla en materiales escritos y audiovisuales, por lo que el centro de formación

---

<sup>195</sup> MARCELO, C. *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*, Sevilla, Ed. Universidad de Sevilla. 1990

debe potenciar metodologías estimulantes y ejemplares, basadas en las actuales teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, para adquirir los conocimientos académicos.

Con relación al conocimiento del contenido científico, los profesores que enseñan educación física deben de tener un sólido conocimiento de las materias que componen el corpus científico-didáctico de la educación física, tanto en los aspectos sustantivos (los conocimientos básicos de la materia, los marcos teóricos y la estructura interna de la disciplina), como en los aspectos sintácticos sobre la fundamentación y evolución de los paradigmas de investigación.



**Figura 11.** Proceso de integración de los saberes académicos

*Fuente: Porlán y Rivero (1999, pp.84).*

Es preciso destacar algunos aspectos específicos relacionados con el conocimiento del contenido que tiene que conocer el profesorado de educación física: los problemas que originaron la construcción del conocimiento específico, los obstáculos epistemológicos asociados y las estrategias metodológicas empleadas en la construcción del conocimiento específico, así como las interacciones Educación Física-Tecnología-Sociedad, la educación física actual y sus problemas frontera y, finalmente, conocer contenidos interesantes y asequibles para el alumnado y poseer la actitud, la inquietud y la capacidad para seguir aprendiendo nuevos contenidos.

Por otra parte las didácticas específicas constituyen un primer conocimiento de síntesis e integran los demás conocimientos académicos, explicando los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada materia y proponiendo pautas de intervención y desarrollo curricular.<sup>196</sup> (Figura 11).

Los profesores en formación tienen que conocer los aspectos de didáctica de la educación física más relevantes para la enseñanza: teorías del aprendizaje de la educación física, ideas de los estudiantes de distintas edades sobre cada tópico específico, características de los alumnos (actitudes, motivación, nivel de desarrollo, etc.), estrategias de enseñanza de la educación física con especial atención a las de cambio conceptual y metodológico, resolución de problemas, trabajos prácticos de educación física y de investigación escolar, conocimiento del currículo escolar específico, organización del aula-gimnasio de educación física (principios, reglas y normas, uso del tiempo, etc.), los recursos en la clase de educación física (textos, medios audiovisuales, materiales didácticos, etc.), la evaluación, etc.

La didáctica de la educación física no es asimilable al conocimiento didáctico del contenido en la educación física, el cual es un conocimiento fundamentalmente práctico y profesionalizado sobre la enseñanza y aprendizaje del contenido, fruto de la integración de diversos componentes.<sup>197</sup> Sin embargo, la didáctica de la educación física debe cumplir un papel clave en la formación del profesorado de educación física, *una correcta orientación de la formación del profesorado de una determinada área o disciplina, exige convertir a la correspondiente didáctica específica en el núcleo vertebrador de dicha formación (pp.12)*<sup>198</sup>

Para estos autores los cursos de didáctica de la educación física deberían tener las siguientes características:

---

<sup>196</sup> PORLÁN, R. y RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*.....Op. Cit.

<sup>197</sup> RIVERO, M. y PORLÁN, R. *Tendencias en la formación inicial*..... Op. Cit.

<sup>198</sup> FURIÓ, C y otros.: *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: papel de las didácticas especiales*. Investigación en la Escuela, 16- 1992 pp. 7-21

- Centrados en el cuerpo de conocimiento de la didáctica de la educación física.
- Planteados como cambio didáctico del pensamiento y comportamiento docentes espontáneo.
- Orientados para favorecer la vivencia de proyectos innovadores y la reflexión didáctica específica.
- Diseñados para iniciar a los profesores en la investigación e innovación en la didáctica de la educación física.
- Concebidos, en íntima conexión con las prácticas docentes, como núcleo integrador de los distintos aspectos de la formación como profesores incluidos en la especialidad.

Con este planteamiento, la didáctica de la educación física no se limitaría a transmitir conocimiento proposicional, sino que se convierte en el principal vehículo para que el profesor de educación física comience a desarrollar su propio conocimiento didáctico del contenido. Además, con la actual estructura de formación inicial para el profesorado de educación física, a la que ya nos hemos referido ampliamente en apartados anteriores, resulta poco menos que imposible que la didáctica de la educación física pueda cumplir con el papel integrador que defendemos.

Pensamos que sería mucho más adecuado que el profesorado de educación física, tanto de primaria como de secundaria, tuviese una formación inicial específica, con las materias de didáctica de la educación física, las psicopedagógicas generales y las prácticas de enseñanza integradas en una licenciatura específicamente diseñada para ello. Cuanto más asumido se tiene el conocimiento didáctico del contenido, se es más reflexivo, pues ha debido elaborar adaptaciones de los contenidos y transformaciones mediante el análisis (Pérez y Moral, 1996,)<sup>199</sup>.

---

<sup>199</sup> PEREZ, P. y MORAL, C.: *Desarrollo en el programa de prácticas de enseñanza de un modelo sobre los procesos prácticos reflexivos*. Revista de Ciencias de la Educación, 167-1996 pp.317-331

Graciela Hoyos Ruíz

Sin embargo, aunque la componente académica es condición necesaria, no lo es suficientemente como para que el profesor aprenda a enseñar, ya que hay aspectos del conocimiento práctico del profesor que pueden no verse afectados por sus conocimientos teóricos o proposicionales.

Además, el profesorado en formación comienza sus estudios universitarios con unos conocimientos, concepciones, actitudes y roles sobre la educación física y su enseñanza y aprendizaje, sobre los que es necesario reflexionar durante su etapa de formación inicial, para construir, a partir de ellos, el nuevo conocimiento.

Estas concepciones pedagógicas personales, adquiridas de forma natural y no reflexiva de las propias experiencias escolares, son más estables cuanto más tiempo llevan formando parte del sistema de creencias de la persona y pueden formar verdaderos obstáculos a la formación. Es en este sentido en el que hemos de considerar la existencia del círculo vicioso auto-reproductor de la educación física descrito por Crum<sup>200</sup>. (Figura 11)

---

<sup>200</sup> CRUM, B.: *Physical Education Teacher Education (PETE): Weak Points and Chances for Improvement*. Documento de trabajo presentado al V Forum de la European Union Physical Education Association (EUPEA). Coimbra. Portugal. 1994 – Original mecanografiado en poder del autor. También, parcialmente, en: CRUM, B.: *The identity crisis of Physical Education. "To teach or not to be,....."* Op. Cit.



general o del propio conocimiento académico proposicional de didáctica de la educación física.<sup>201</sup> (Figura 12).

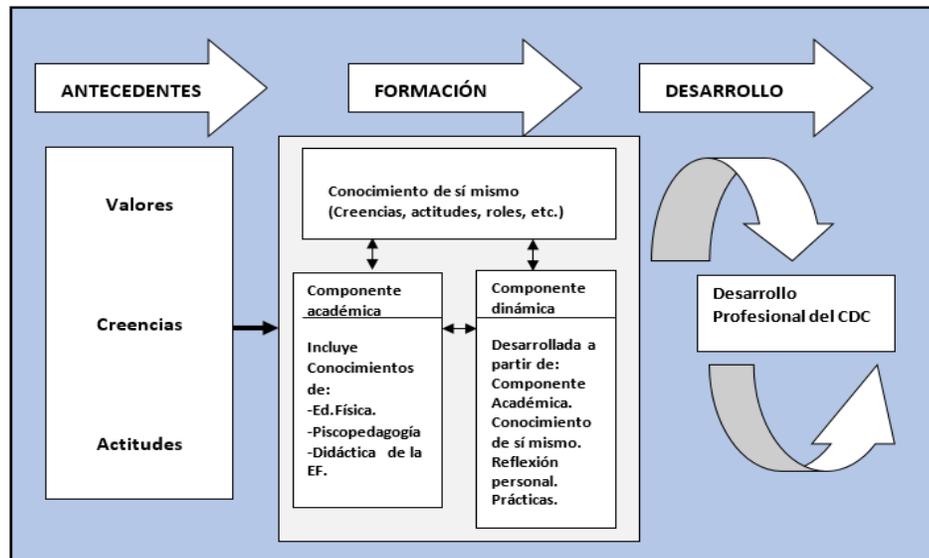


Figura 102. Componentes del conocimiento profesional del profesor.

Fuente: Blanco y Mellado (1995)

Aunque la componente dinámica se genera y evoluciona a partir de los propios conocimientos, creencias y actitudes, no es un conocimiento proposicional<sup>202</sup> y requiere de la práctica de la enseñanza de la materia específica en contextos escolares concretos y de la implicación y reflexión personal en, y sobre, el propio proceso de enseñanza<sup>203</sup>.

Este proceso dinámico permite al profesor reconsiderar su conocimiento académico y sus concepciones, modificándolas o reafirmandolas, transformar e integrar los distintos conocimientos en el acto de enseñanza, y reelaborar su modelo didáctico personal en un proceso de reconstrucción de su identidad profesional.

<sup>201</sup> BLANCO, J. y MELLADO, V. *Conocimiento didáctico del contenido en ciencias, matemáticas y formación del profesorado*. Revista de Educación 307-1995 pp. 427-446

<sup>202</sup> MUMBY, H. y RUSELL, T.: *Epistemology and context in research on learning to teach*. En B.J. Fraser y K.Tobin (eds.): *International Handbook of Science Education*, Dordrech, Kluwer Academic Publishers. 1998 pp. 643-665

<sup>203</sup> SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Op. Cit.

En la componente dinámica se asume que el conocimiento profesional es fundamentalmente práctico, construido mediante procesos de reflexión, indagación e investigación en torno a los problemas relevantes de la actividad docente. La investigación es destacada por Gil<sup>204</sup> que señalaba como deseable: ..transformar la formación de profesores en una actividad de investigación, la cual permite a los estudiantes para profesores reconstruir el cuerpo de conocimiento de su didáctica específica.

La componente dinámica es la más específicamente profesional y la que distingue a los profesores de educación física expertos de los principiantes. A lo largo de sus años de enseñanza el profesor experto va desarrollando la componente dinámica e integra en una estructura única las diferentes componentes del conocimiento, formando su propio conocimiento didáctico del contenido (CDC) en educación física.

La formación inicial por tanto tiene que contribuir a generar en los profesores en formación conocimiento didáctico del contenido. Si como señala Marcelo<sup>205</sup> .....el conocimiento práctico no se puede enseñar, pero sí se puede aprender (pp.14).

Es preciso, por consiguiente, provocar situaciones en la formación inicial en las que el profesor de educación física pueda comenzar a desarrollar su propio conocimiento didáctico del contenido:

*Es necesario que, junto al conocimiento pedagógico, las instituciones de formación del profesorado potencien lo que hemos venido en llamar el conocimiento didáctico del contenido, un conocimiento didáctico del contenido a enseñar, que se adquiere en la medida que se comprende y aplica.<sup>206</sup> (pp.270)*

---

<sup>204</sup> GIL, D. *New trends in science education*. International Journal of Science Education, 18-8- 1996, pp.889-901

<sup>205</sup> MARCELO, C. *Introducción a la formación del profesorado*. Op. Cit.

<sup>206</sup> MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Op. Cit.

Graciela Hoyos Ruíz

Los centros de formación inicial no pueden limitarse a transmitir conocimiento académico proposicional, sino que tienen que introducir más conocimiento procedimental, destrezas metacognitivas y de autorregulación, y esquemas estratégicos de acción<sup>207</sup>.

La falta de conocimiento práctico fundamentado durante la formación inicial puede hacer que los profesores principiantes adquieran este conocimiento mediante la imitación y el ensayo y error, generando mecanismos de supervivencia en el aula contrarios a los conocimientos académicos, a los que además consideran irrelevantes.<sup>208</sup> En el proceso de desarrollo de la componente dinámica y del conocimiento didáctico del contenido en educación física, las prácticas de enseñanza, en conexión con las asignaturas de didáctica de la educación física, juegan un papel esencial.

---

<sup>207</sup> GUNSTONE, F. y NORTHFIELD, J.R. *Metacognition and learning to teach*. International Journal of Science Education, 16-5-1994. pp. 523-537

<sup>208</sup> BUITINK, J. y KEMME, S. *Changes in student-teacher thinking*. European Journal of Teacher Education, 9 -1-1986pp.75-84



# PARTE II.

# MÉTODO



## Capítulo 6. Marco metodológico

**Objetivos**

**Preguntas de investigación**

**Hipótesis**

**Diseño metodológico**

**Diseño de la investigación**



## 6.1. Objetivos

### **Objetivo general.**

Analizar la formación de los profesores de Educación Física en México con el fin de establecer una propuesta metodológica que sirva como base para los planes de estudio de esta disciplina en las Instituciones de Educación Superior.

### **Objetivos Específicos.**

-Describir el estado de la cuestión en la formación del profesorado de educación física en México, a partir de su formación inicial y permanente recibidas.

-Analizar la valoración que los docentes hacen a los conocimientos que deben tener la mayor carga curricular en los planes de estudio, en relación a su desempeño profesional.

-Elaborar una propuesta metodológica que pudiera ser asumible por todas las instituciones, a partir de un 40% de troncalidad común y un 60% de libre configuración por las diferentes instituciones para mantener su identidad.

## 6.2. Preguntas de investigación

-¿Tienen las instituciones formadoras de profesores de educación física y afines en México estructuras educativas diversas?

-¿Tienen los planes de estudio de las instituciones formadoras de profesores de educación física en México un Tronco Común de Formación que identifique a esos estudios?

-¿El perfil de ingreso de los estudiantes a las carreras de Educación Física y afines en su mayoría han participado en selecciones deportivas?

-¿Los perfiles de egreso de las diferentes instituciones de formación poseen unos criterios comunes y objetivos consensuados sobre lo que debe ser el perfil de formación de los profesores de educación física?

### **6.3. Hipótesis**

H<sub>1</sub>: Las instituciones formadoras de profesores de Educación Física y afines en México poseen una valoración diferente en los conocimientos teóricos, prácticos y pedagógicos adquiridos de la Educación Física.

H<sub>2</sub>: Hay diferencias en los contenidos de los cursos de formación permanente en función del sexo, la edad, los años de servicios y la institución formadora.

H<sub>3</sub>: Existen diferencias en los conocimientos adquiridos por los propios docentes en su práctica profesional en función de la institución que le formó y si ha sido practicante de deporte.

H<sub>4</sub>: La mayor parte de los profesores de Educación Física en México practicaron algún deporte competitivo antes de realizar sus estudios profesionales.

H<sub>5</sub>: Los contenidos curriculares de didáctica y pedagogía son la parte más importante en la formación de profesores de educación física y/o carrera afín.

H<sub>6</sub>: El perfil de egreso de los licenciados en Educación Física se ajusta plenamente a la práctica profesional.

## 6.4. Diseño metodológico

En este apartado nos centraremos en exponer el planteamiento metodológico de la investigación que llevamos a cabo. Esta contempla tres aspectos que se mencionan a continuación:

- Diseño de la investigación
- Población y muestra seleccionada
- Proceso de recolección de datos

## 6.5. Diseño de la investigación

En cuanto al diseño de la investigación nos basamos en uno de tipo cuantitativo porque hace referencia a una recolección de datos. Se siguió un esquema no experimental, sin que el investigador haya alterado su comportamiento.

También la investigación es de corte transversal, ya que se tomaron los datos para un periodo específico el año 2013; además es descriptivo porque centra su análisis en desarrollar las características de la población, los profesores de educación física en México que laboran en instituciones de educación superior.

En resumen, nuestro estudio es de tipo cuantitativo, no experimental, de corte transversal y descriptivo sobre la formación de los profesores de educación física en México.

### **Población y Muestra.**

La población que tomamos de referencia está conformada por 651 profesores de educación física que pertenecen a las 18 instituciones de educación superior pública de México. La distribución de la población agrupa a 426 hombres y 225 mujeres, 65.4% y 34.6%, respectivamente.

La población se divide en 8 regiones acorde al Consejo Nacional del Deporte de la Educación (CONDDE): la Región I incluye a las instituciones de educación superior de 3 estados (Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas); la Región II tiene a Chihuahua, Durango y Zacatecas; Región III: Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora; Región IV: Colima, Jalisco, Michoacán y Nayarit; Región V: Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro y San Luis Potosí; Región VI: Distrito Federal, Estado de México, Guerrero y Morelos; Región VII: Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz; Región VIII: Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán. En la Tabla 12 se especifica la distribución de la población.

**Tabla 12. Distribución de la población.**

Región	n	%	% Hombres	% Mujeres
I	38	5.8	55.6	44.4
II	81	12.4	66.7	33.3
III	195	30.0	70.1	29.9
IV	114	17.5	51.3	48.7
V	100	15.4	62.9	37.1
VI	27	4.1	84.2	15.8
VII	60	9.2	78.6	21.4
VIII	36	5.5	64	36
Total	651	100	65.4	34.6

*Fuente: elaboración propia.*

El método de muestreo fue probabilístico, donde todos los participantes tienen la misma probabilidad de ser elegidos. La selección de la muestra consistió en un proceso aleatorio simple.

Nuestra unidad de análisis fueron los profesores de educación física en México que impartían clase en alguna institución formadora, esto es, profesores de asignatura con esta formación inicial perteneciente al sistema público de educación superior y que además trabajen o hayan trabajado en educación básica.

Graciela Hoyos Ruíz

La estimación de la muestra consideró un universo de 651 profesores, empleando la fórmula para poblaciones finitas, con un margen de error aceptable del 2.5%; un nivel de confianza del 95.4%, la cual se enuncia a continuación:

$$n = \frac{N * Z^2 (p * q)}{1 + (e^2 * (N - 1))}$$

Donde  $n$  = al tamaño de la muestra

$N$  = Población considerada

$Z$  = Coeficiente de confianza de 95% de la distribución normal = 1.96

$P$  = Probabilidad desconocida de que el evento ocurra con éxito (0.5)

$q$  = Probabilidad desconocida de fracaso (0.5)

$e$  = Margen de error aceptado en la estimación =2.5%

Esto es:

$$n = \frac{651 * 1.96^2 (0.5 * 0.5)}{1 + (0.25^2 * (651 - 1))}$$

Por tanto, el tamaño de la muestra considerada fue de  $n = 457$  profesores de educación superior. En la Tabla 13 detalla la distribución de la muestra.

**Tabla 13. Distribución de la muestra por Institución**

No.	Institución	Hombres	Mujeres	Total
1	Universidad Autónoma de Baja California.	18	10	28
2	Instituto Tecnológico del Estado de Sonora	14	4	18
3	Universidad Autónoma de Nuevo León.	15	12	27
4	Universidad de Guanajuato	14	9	23
5	Universidad Autónoma del Carmen, Campeche	16	9	25
6	Universidad de Colima	4	16	20
7	Universidad Juárez del Estado de Durango	19	9	28
8	Universidad Veracruzana	18	6	24
9	Universidad Autónoma de Querétaro	13	9	22
10	Universidad de Guadalajara	20	17	37
11	Universidad Autónoma de Aguascalientes	17	8	25
12	Universidad de Sonora	15	8	23
13	Universidad Autónoma de Nayarit	17	6	23
14	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	15	3	18
15	Universidad Autónoma del Estado De Morelos	16	3	19
16	Universidad Autónoma de Sinaloa	17	6	23
17	Universidad Autónoma de Chihuahua	19	10	29
18	Escuela Normal de Educación Física	32	13	45
<b>TOTAL</b>		<b>299</b>	<b>158</b>	<b>457</b>

*Fuente: Elaboración propia.*

La aplicación del cuestionario se realizó a una muestra de 358 profesores de educación física de las 8 regiones del país durante los meses de agosto a noviembre de 2013.

Cabe mencionar que de la muestra de 457 profesores excluimos a los que no cumplían los siguientes requisitos:

- Profesores que no estaban activos en el período escolar 2013-2.
- Profesores que pertenecían a los programas educativos de disciplina en cuestión, pero que no tuvieran la Licenciatura en Educación Física o carrera afín, incluso aquéllos con diplomado en el área.
- También aquellos profesores que contestaron el cuestionario de forma incoherente o sin elegir las respuestas proporcionadas.

Así, los que no cumplían estos requisitos contabilizaron 99 casos, por lo que la muestra final completa fue de 358, un porcentaje de respuesta de 78.3% válido de la muestra inicial, lo cual

se puede considerar una muestra representativa de la población, con un margen de error de 3.46, para un nivel de confianza de 95%.

### **Proceso de recolección de los datos.**

En esta etapa de trabajo se mencionan las fases generales en que se recogieron los datos de la muestra seleccionada. En la primera fase elegimos un instrumento de medición de la información y, en una segunda fase, nos enfocamos en comprobar mediante la validación por expertos la adecuación del instrumento a la investigación. Para que el proceso de validación sea satisfactorio se requiere la utilización de un panel de jueces expertos y lo suficientemente amplio como para estabilizar las respuestas de cada uno de los ítems para que su análisis sea correcto (Wieserma, 2001) citado por Toro, Jiménez, Palao y Sainz de Barranda (2008)<sup>209</sup>.

### **Instrumento.**

Elegimos como instrumento de medición un cuestionario, por las ventajas que presenta éste:

- Permite su llenado a través de medios electrónicos, por lo que no es necesario estar físicamente para hacer una entrevista.
- Es fácil de contestar, ya que la mayoría de los profesores están familiarizados con este tipo de instrumento.
- Se puede aplicar de manera simultánea a varias personas, lo que reduce el tiempo de recogida de datos.
- También permite que los datos recopilados sean procesados de manera más eficiente al utilizar softwares diseñados para leer datos.

---

<sup>209</sup> ORTEGA, E., JIMÉNEZ, J., PALAO, J. y SAINZ DE BARRANDA, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones de jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte 2008. Vol. 8, núm 2 pp. 39-58*. Universidad de Murcia. España.

Para la construcción del instrumento de medición seguimos el procedimiento sugerido por Hernández, et. al. (2010)<sup>210</sup>.

En la primera fase, definimos que el cuestionario sería enviado vía electrónica a través de Google Drive, debido a que la gran mayoría de los profesores están esparcidos por toda la república mexicana, con lo que era difícil trasladarse a todas las sedes de trabajo. También, se optó por incluir preguntas cuya respuesta fuera escrita.

En la segunda fase se revisó la literatura relacionada con el tema, a fin de conocer los instrumentos que habían utilizado estudios previos que nos sirvieron para diseñar nuestro cuestionario.

Se confeccionó un cuestionario nuevo, el cual inicialmente contenía 37 preguntas. Las primeras preguntas se refieren a cuestiones personales del encuestado; las siguientes describen aspectos generales recibidos en su etapa de formación. El siguiente bloque consiste en preguntas en escala de Likert, que pretenden medir las actitudes y formas de pensar de los profesores sobre su formación recibida y su desempeño profesional. También se cuestionan los cambios que ha tenido desde su paso de la institución formadora a su situación actual como licenciado en educación física o carrera afín. En el último apartado se le pregunta si realiza otro tipo de actividades dentro de su desempeño profesional, así como qué sugiere que se deba enfatizar en los contenidos de los programas educativos que forman profesionales en esta disciplina.

El formato de la letra es Arial, tamaño 10, color negro. El contexto de administración fue auto-administrado, se les envió por vía electrónica y ellos los completaron sin ayuda y por ellos mismos.

---

<sup>210</sup> HERNÁNDEZ, R., FERÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. Metodología de la Investigación. 5ta. Ed. Mc. Graw Hill. México 2010.

### **Validez del instrumento.**

Para validar el instrumento se recurrió al procedimiento de validación de expertos (Hernández, et al. 2010). Para ello se sometió el cuestionario a la valoración de diez expertos académicos, considerando los siguientes aspectos de inclusión: tener como formación inicial la Licenciatura de Educación Física o carrera afín, por ejemplo Licenciatura en: Actividad Física y Deportes; en Ciencias del Ejercicio Físico; en Educación Física y Salud; Cultura Física y Deporte, entre otras. Además tener grado de Doctor o de Máster y ser profesor de asignatura de alguna institución pública formadora de licenciados en esta disciplina, quienes decidieron qué preguntas eran pertinentes para medir las actitudes y formas de pensar de los profesores.

El grupo de expertos además tenía una distribución por sexo en el que participaron 8 hombres y 2 mujeres, todos académicos del territorio nacional, específicamente de los estados de Sonora, Baja California, Chihuahua y Sinaloa.

Los comentarios de los expertos con más incidencia fueron:

- Se debería agregar la opción “ambas” a la elección de si practica actividad física como deporte competitivo o actividad recreativa y/o de mantenimiento.
- Incluir la opción de capacitación y actualización que ha recibido en su formación.
- Dejar algunas preguntas como opción abierta.
- Explicitar más algunas preguntas referidas a valores.
- Especificar si las actividades de enseñanza y/o currículo las realizó o sólo las conoció durante la carrera.
- Eliminar la opción de nivel socioeconómico de los alumnos que atiende el profesor, puesto que no es relevante para el estudio.
- También sugirieron que removiera preguntas parecidas que se referían a valorar la importancia de los conocimientos recibidos en su desempeño profesional.

Tras la revisión de expertos, la versión final del cuestionario se redujo a 31 preguntas. Las primeras 7 preguntas se refieren a información del encuestado; de la pregunta 8 a la 18 se refieren a los conocimientos recibidos en su etapa de formación y a su grado de adecuación; de la pregunta 19 a la 25 se cuestionan los cambios que ha tenido desde su paso de la institución formadora a su situación actual como licenciado en Educación Física o carrera afín.

De la pregunta 26 a la 28 son para conocer qué tipos de cursos de formación y actualización permanente ha recibido. La pregunta 29 se refiere al perfil de egreso y las preguntas 30 y 31 se cuestiona al profesor sobre lo que sugiere que se deba enfatizar en los contenidos de los programas educativos que forman profesionales en esta disciplina (anexo 1).

Se envió nuevamente la versión modificada del cuestionario (con 31 preguntas), donde se incluyen algunas de las propuestas de los jueces y las calificaciones otorgadas a cada una de las preguntas tanto cuantitativa como cualitativas. Se enuncia en la Tabla 14 mostrada a continuación:

**Tabla 14. Valoración general de las preguntas por expertos.**

Graciela Hoyos Ruíz

Número de pregunta	Pertinencia	Adecuación	Promedio	Valoración general
1	10	10	10	Muy adecuado
2	10	10	10	Muy adecuado
3	9.9	10	9.95	Muy adecuado
4	10	10	10	Muy adecuado
5	7.8	8.5	8.15	Adecuado
6	7.8	8.8	8.3	Adecuado
7	9.9	9.1	9.5	Muy adecuado
8	9.2	8.9	9.05	Muy adecuado
9	9.3	9	9.15	Muy adecuado
10	8.8	8.5	8.65	Adecuado
11	9.8	9.7	9.75	Muy adecuado
12	9.8	9.7	9.75	Muy adecuado
13	10	10	10	Muy adecuado
14	9.1	9	9.05	Muy adecuado
15	8.8	8.7	8.75	Adecuado
16	9.7	9.6	9.65	Muy adecuado
17	9.8	9.8	9.8	Muy adecuado
18	9.7	9.9	9.8	Muy adecuado
19	8.6	8.8	8.7	Adecuado
20	8.7	8.7	8.7	Adecuado
21	8.8	8.7	8.75	Adecuado
22	9	8.5	8.75	Adecuado
23	9.9	9.7	9.8	Muy adecuado
24	9.1	8.7	8.9	Adecuado
25	9.7	9.6	9.65	Muy adecuado
26	9.7	8.8	9.25	Muy adecuado
27	8	8.6	8.3	Adecuado
28	7.4	8.5	7.95	Adecuado
29	9.8	9.7	9.75	Muy adecuado
30	9.9	9.8	9.85	Muy adecuado
31	9.8	9.8	9.8	Muy adecuado
<b>Total</b>				
<b>Promedio</b>	<b>9.3</b>	<b>9.3</b>	<b>9.3</b>	Muy adecuado
<b>Desv. Estándar</b>	<b>0.7</b>	<b>0.5</b>	<b>0.6</b>	

Fuente: Elaboración propia.

La escala cuantitativa de calificaciones iba de 1 a 10 para medir la pertinencia del contenido y la adecuación o forma de la pregunta, siendo 1 el puntaje mínimo y 10 el máximo. Después, el aspecto cualitativo representaba las siguientes valoraciones, dependiendo del promedio en pertinencia y en forma como se observa en la Tabla 15.

**Tabla 15. Escala de calificaciones para medir la pertinencia del contenido y la adecuación de la pregunta.**

Calificación promedio	Valoración General
10-9	Muy adecuado
8-7	Adecuado
6-5	Moderadamente adecuado
4-3	Poco adecuado
2-1	Nada adecuado

*Fuente: Elaboración propia.*

Con base a estas mediciones se acepta la propuesta de Bulger y Housner (2007), citado por Ortega, et al, (2008)<sup>211</sup> quien dice que valores superiores a 8.1 se aceptan; por lo que, en general, los expertos evaluaron el instrumento de captación de la información como “Muy adecuado”, ya que otorgaron un promedio de 9.3 de calificación total, tanto en pertinencia como en adecuación. De hecho, 20 de 31 (poco más del 64.5%) preguntas se consideraron “Muy adecuadas” y 11 de 31 (35.5%) como “Adecuadas”.

A juicio de los expertos, las preguntas más pertinentes, en cuanto a que recibieron 10 de promedio por todos ellos, fueron 4 referentes a sexo, el sistema de educación formativa de sus estudios de licenciatura, estudios posteriores a su egreso y a la importancia de los conocimientos pedagógicos.

En relación a las menos pertinentes, las cuales recibieron notas menores a 7, fueron 3 referidas a la práctica de algún deporte con anterioridad a sus estudios universitarios, así como si actualmente realiza actividad física y, además, si se desempeña como entrenador deportivo actualmente.

#### **Fiabilidad del instrumento.**

<sup>211</sup> ORTEGA, E. y Cols.....Op. Cit.

Una vez terminado el instrumento se procedió a calcular el índice de fiabilidad Alfa de Cronbach por medio del SPSS versión 17. El índice de fiabilidad calculado para el cuestionario fue de  $\alpha=0.87$ , el cuál es considerado aceptable (Hernández, et al, 2010)<sup>212</sup> para medir actitudes y forma de pensar de los profesores de educación física sobre su formación recibida y su desempeño profesional.

### **Variables Demográficas.**

La variable *sexo*, tomó cuántos hombres y mujeres contestaron la encuesta a fin de conocer el perfil del docente.

En cuanto a la variable *años de servicio*, los rangos de antigüedad se discretizaron en cinco grupos como otra característica del perfil docente:

- Menos de 5 años,
- Entre 6 y 10 años,
- Entre 11 y 15 años,
- Entre 16 y 20 años y
- Más de 20 años.

El *contexto de formación profesional* hace referencia al sistema educativo de procedencia del cual egresó el profesor, para ello se consideraron las opciones educativas que existen en México donde se estudia esta disciplina: Escuela Normal y Sistema Universitario; además se agregó la opción de otra institución la cual puede incluir estudios en instituciones del extranjero o en universidades o centros privados.

---

<sup>212</sup> HERNÁNDEZ, R. y Cols.....Op. Cit.

De igual forma se les preguntó a los profesores si han realizado otros estudios posteriores a su egreso de la Licenciatura en Educación Física, tales como estudios de posgrado: maestría y doctorado, o si cursaron otra licenciatura.

También se les cuestionó a los profesores sobre si realizan actividades no docentes, además de la impartición de clases en su centro de trabajo, es decir, si llevan a cabo funciones que por normatividad debe realizar un profesor universitario, por ejemplo: tutoría, asesoría, investigación y difusión; así como otras actividades específicas de esta profesión como es la de entrenador deportivo.

### **Variables de Análisis.**

En cuanto al desarrollo del trabajo se solicitó a los profesores de educación física que evaluaran los conocimientos adquiridos en su formación inicial con respecto a los aspectos teóricos, prácticos y pedagógicos sobre la educación física y a los conocimientos adquiridos por si mismos en su ejercicio profesional. Fueron cuatro preguntas las que comprendió esta variable, que para su medición se utilizó una escala de Likert, la cual incluía las opciones del 1 al 5, donde:

1: nada; 2: poco; 3: algo; 4: bastante y 5: mucho.

En la valoración de los conocimientos de la educación física se les preguntó el grado de adecuación de los contenidos recibidos sobre cultura general, contenidos del programa de Educación Física y Deportes, principios generales de enseñanza aprendizaje y formas de enseñar, prácticas tutorizadas, entre otros. Esta variable se respondió en cuatro preguntas, las cuales fueron medidas en escala de Likert. El grado de adecuación siguió un orden ascendente:

Desde 1: nada adecuados o inadecuados; 2: poco adecuados; 3: moderadamente adecuados; 4: adecuados y 5: muy adecuados.

*Graciela Hoyos Ruíz*

Para evaluar la formación y práctica profesional se eligieron 3 opciones de estudios formativos, éstos fueron: cursos de especialización en educación física, en deportes y en otras actividades físicas relacionadas a esta disciplina, de los cuales el docente elegía los de mayor énfasis cursados.

En cuanto a los cursos complementarios a la formación inicial y actualización permanente, se incluyen principalmente los relacionados con el entrenamiento deportivo, por lo que las opciones a señalar contemplaban el haber participado en estudios para ser entrenador de deportes individual, en equipo, preparador físico y entrenador de gimnasio, que son afines a la carrera pero que no representan un nivel de educación superior.

También, dentro de la dimensión de la formación y práctica profesional en que se desempeña el docente se les extendió a los profesores que fungían como entrenadores deportivos la pregunta de la categoría máxima que han entrenado, desde olimpiadas infantiles y juveniles hasta categoría olímpica o de élite; además, para aquellos que no llevaban a cabo funciones de entrenador deportivo, se incluía la respuesta de no trabajar como entrenador.

En cuanto al perfil de profesional, la pregunta tenía como objetivo medir el grado de ajuste de los contenidos recibidos en la licenciatura con la actividad profesional. El conjunto de respuestas señaladas podían ser tres: se ajustan plenamente, tienen poca relación y no hay ninguna relación.

La Educación Física en el siglo XXI señalaba aquella área de conocimiento que a razón de su experiencia profesional debe tener mayor prioridad en los programas de estudio en educación física. Se desglosaron las opciones en 8 áreas de conocimiento:

- Conocimientos didácticos y pedagógicos.
- Conocimientos sobre anatomía y fisiología del ejercicio.
- Conocimientos sobre deportes.
- Conocimientos sobre ciencias aplicadas a la actividad física.
- Prácticas docentes y didácticas tuteladas.

- Iniciación a la investigación.
- Historia, política y filosofía de las actividades físicas y los deportes.
- Estudios sobre el olimpismo.

Continuando con esta dimensión, en relación al enfoque de la Educación Física en el siglo XXI, se cuestiona sobre cuál debería ser lo prioritario en los contenidos de los planes de estudio de educación física. Se propusieron 6 enfoques:

- Estudios sobre la salud
- Estudios sobre la educación y su aplicación a la EF en la escuela. (Diseño curricular, entre otros)
- Estudios sobre el deporte
- Estudios sobre las actividades físicas (fitness, entrenamiento personal)
- Gestión y dirección técnica del deporte e instalaciones deportivas
- Entrenamiento deportivo

A continuación, en la tabla 16 se presentan las variables, la dimensión a la que pertenecen, así como los indicadores que miden la variable y el número de opciones incluidas en las respuestas:

**Tabla 16. Variables del cuestionario.**

Graciela Hoyos Ruíz

Variable	Dimensión	Indicador
Sexo		Hombre, Mujer
Años de servicio		Menos de 5 años. Entre 6 y 10 años. Entre 11 y 15 años. Entre 16 y 20 años. Más de 20 años.
Institución de formación profesional	Información del docente	Escuela Normal. Sistema Universitario. Otra institución
Otros estudios realizados		Maestría. Doctorado, otra licenciatura.
Práctica deportiva		Deporte federado categorías: regional, estatal, nacional. Deporte de élite olímpico. No practica deportes de competición
En relación con su profesión qué es más importante	Desarrollo del trabajo	Lo que estudió en su institución formadora
En relación a su conducta o comportamiento personal y profesional actual		Lo que ha aprendido con su experiencia y práctica profesional
1 Conocimientos necesarios recibidos en su formación y los adquiridos en su práctica profesional	Conocimientos de la Educación Física	¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo? Actitudes que ha tenido que adoptar en su ejercicio profesional. O las creencias que tiene o ha tenido
Formación y actualización permanente		Grado de adecuación de los conocimientos de: Cultura General. Contenidos de Educación Física y Deportes. Principios Generales de E-A. Conocimiento Didáctico del Contenido. Valoración de los conocimientos Teóricos. Prácticos y Pedagógicos aplicables a la Educación Física. Actividades sobre el Currículo Escolar
Cursos para Entrenadores Deportivos	Formación y práctica profesional	Tipo de formación recibida de mayor énfasis: Curso de Especialización en Educación Física
Si también trabaja como Entrenador Deportivo		Curso de Especialización en Deportes
Otras actividades que realiza, además de la docencia		Otros cursos relacionados con las actividades físicas. Tipos de cursos realizados: Entrenador de Deportes Individuales. Entrenador de Deportes en Equipo. Preparador Físico; Entrenador de Gimnasio
Perfil de egreso	Perfil profesional	Máxima categoría a la que ha entrenado: Olímpica o de élite; Nacional o Primera División; Universitaria; Olimpiadas Infantiles y Juveniles
Contenidos curriculares	La Educación Física en el siglo XXI	Principal función realizada además de la de docencia: Tutoría. Asesoría. Investigación. Difusión. Entrenador Deportivo.
Enfoque de la Educación Física		El perfil de egreso: Se ajusta a lo que estudió; No tiene relación alguna; Tiene poca relación
		Conocimientos Didácticos y Pedagógicos; Conocimientos sobre Anatomía y Fisiología del Ejercicio; Conocimientos sobre Deportes; Conocimientos sobre ciencias aplicadas a la actividad física; Prácticas docentes y didácticas tuteladas;
		Iniciación a la investigación; Historia, política y filosofía de las actividades físicas y los deportes. Estudios sobre el Olimpismo.
		Enfoque prioritario para los estudios: Estudios sobre salud; Estudios sobre la Educación y su aplicación a la EF en la escuela. (Diseño curricular, etc.); Estudios sobre el deporte; Estudios sobre las actividades físicas (Fitness, entrenamiento personal); Gestión y dirección técnica del deporte e instalaciones deportivas y Entrenamiento deportivo.

Fuente: Elaboración propia.



Parte III:

**RESULTADOS**



## Capítulo 7. Resultados

Los resultados que se muestran a continuación se refieren a las variables que consideramos demográficas para este caso, y son las que pertenecen a la dimensión de *información de docente*; es decir las que explican al resto de variables de análisis. Estas son 6: sexo, años de servicio, institución de procedencia, estudios realizados después de su egreso, si ha sido practicante de deporte competitivo y qué otras actividades realiza en su centro de trabajo además de la docencia.

### 7.1. Dimensión: Información del docente.

*Variable: Sexo.*

De la muestra estudiada de 358 profesores en la Tabla 17 podemos ver que, en cuanto al sexo, 246 son hombres y 112 mujeres, es decir, los varones representan poco más de dos terceras partes de la muestra, con 68.7%, frente al casi tercio de las mujeres, con 31.3%, mostrando una predominancia del sexo masculino en este estudio.

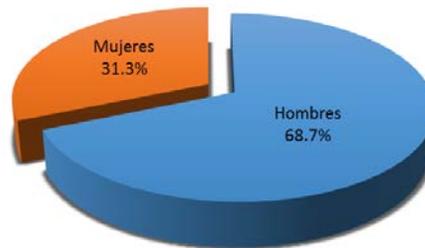
**Tabla 17. Distribución por sexo de la muestra**

Sexo	n	%
Hombres	246	68.7
Mujeres	112	31.3
Total	358	100

*Fuente: Elaboración propia.*

La Figura 14 constata lo mencionado anteriormente, las mujeres tienen una representación menor que los hombres, 31.3% frente a un 68.7%, una diferencia de 37.4 puntos porcentuales

más a favor de los varones. Esto nos muestra que hay un número mayor de profesores del sexo masculino que se desempeñan en el área de educación física.



**Figura 14.** Distribución por sexo de la muestra.  
Fuente: elaboración propia

*Variable: años de servicio.*

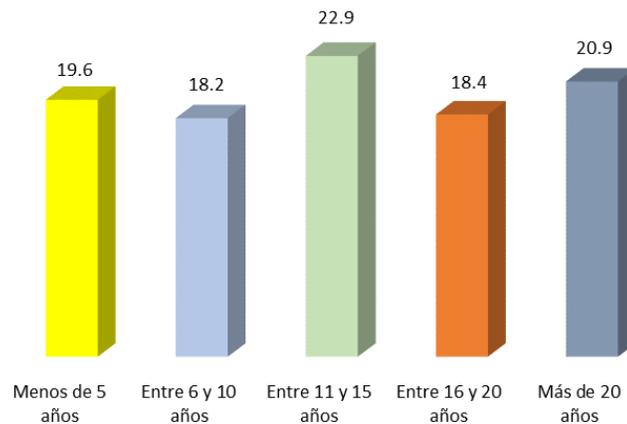
También se les preguntó a los 358 encuestados el número de años de servicio que se han desempeñado como docentes de alguna de las carreras relacionadas con la Educación Física, a lo que, como se puede visualizar en la Tabla 18, se encontró que en casi todas las categorías de antigüedad sus porcentajes rondan en promedio alrededor del 20% de participación, es decir, se tiene una distribución de la muestra bastante homogénea.

**Tabla 18. Años de servicio de los encuestados.**

Años de servicio	n	%
Menos de 5 años	70	19.6
Entre 6 y 10 años	65	18.2
Entre 11 y 15 años	82	22.9
Entre 16 y 20 años	66	18.4
Más de 20 años	75	20.9
Total	358	100

Fuente: Elaboración propia.

Así, en relación al número de años de servicio de los encuestados, la Figura 15 nos detalla que los de menor antigüedad, aquellos que tienen menos de 5 años, representan el 19.6%, seguidos de los que tienen entre 6 y 10 años, con 18.2%, mientras que los que obtienen el mayor porcentaje se encuentran en la etapa media, de 11 a 15 años de servicio, con 22.9%; luego siguen a éstos los de la etapa media alta de antigüedad, aquella entre 16 y 20 años de servicio, con 18.4% y, finalmente, los de mayor antigüedad, aquellos más cercanos a la jubilación con más de 20 años de servicio, se encuentra el 20.9%. De este modo se puede constatar la distribución bastante uniforme en cuanto a la representación de los grupos analizados en la muestra, alrededor del 20% de media.



**Figura15.** Número de años de servicio.

*Fuente: Elaboración propia.*

Variable: Institución formadora de los profesores

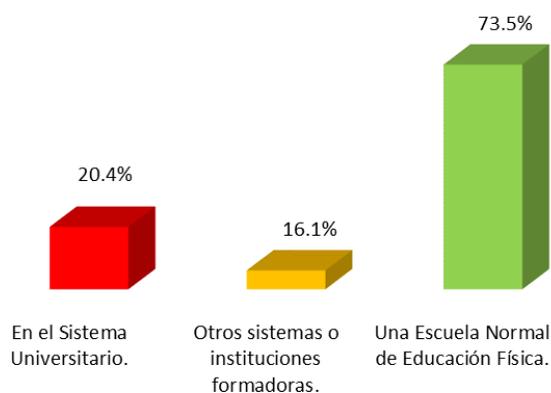
Otra de las variables independientes consideradas fue la de conocer la institución formadora donde realizaron sus estudios los profesores encuestados, en la tabla 19 se observa que 263 de ellos estudiaron en una Escuela Normal de Educación Física, 73 en alguna institución pública del sistema universitario y 22 solamente en otro sistema de educación.

**Tabla 19. Institución formadora donde realizaron sus estudios los profesores encuestados.**

<b>Institución donde estudió</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
En el Sistema Universitario.	73	20.4
Otros sistemas o instituciones formadoras.	22	6.1
Una Escuela Normal de Educación Física.	263	73.5
<b>Total</b>	<b>358</b>	<b>358</b>

*Fuente: elaboración propia.*

En la Figura 16 observamos que casi tres cuartas partes (73.5%) de los encuestados realizaron sus estudios profesionales en una Escuela Normal de Educación Física, mientras que el 20.4% de los profesores estudiaron en una universidad pública, y sólo el 6.1% lo hizo en otras instituciones formadoras, particulares o extranjeras. Es decir, existe una predominancia todavía de las escuelas de enseñanza tradicional de la Educación Física, como son las Escuelas Normales que, hasta años recientes, han sido formadores de los profesores encuestados.

**Figura 116.** Estudios de licenciatura de Educación Física según institución.

*Fuente: elaboración propia.*

*Variable: ¿Han sido practicantes de deportes en algún nivel competitivo?*

Dadas las características de la profesión de la Educación Física, también consideramos importante conocer, si la muestra de este estudio habían sido practicantes de algún deporte en su vida de estudiante. Los resultados de la tabla 20 indican que 47 profesores de los 358

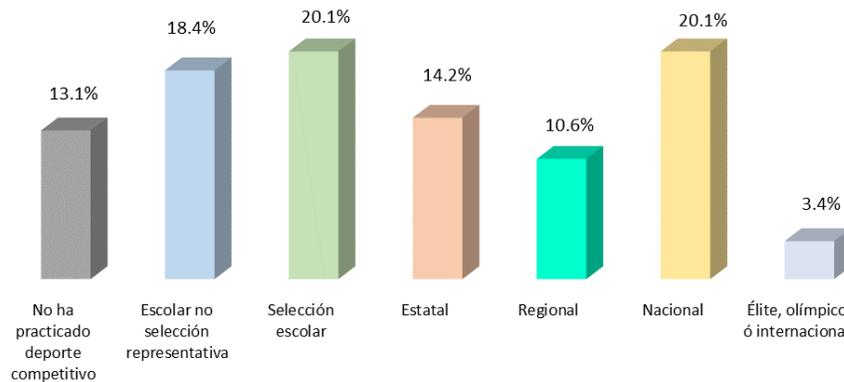
no han practicado deporte competitivo y 66 lo practicaron en la etapa escolar en selección no representativa; el resto de los profesores (245) han participado en selecciones deportivas desde la categoría escolar hasta el nivel internacional.

**Tabla 20. Categorías deportivas en que han participado los profesores encuestados.**

<b>Categoría deportiva</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Escolar no selección representativa	66	18.44
Selección escolar	72	20.11
Estatad	51	14.25
Regional	38	10.61
Nacional	72	20.11
Élite, olímpico ó internacional	12	3.35
No ha practicado deporte competitivo	47	13.13
<b>Total general</b>	<b>358</b>	<b>100.00</b>

*Fuente: Elaboración propia.*

En cuanto a la frecuencia relativa de si han sido practicantes de algún deporte, en la figura 17 podemos ver que de los 358 docentes, 13.1% contestaron que no ha practicado deporte competitivo; 18.4% había practicado en la escuela sin ser parte de la selección representativa de ésta y 20.1% perteneció a la selección escolar, es decir, el 51.6% de los encuestados procede de práctica deportiva no federada. En cuanto al restante 48.4% que sí perteneció a una categoría de competición, 14.2% era categoría a nivel estatal, 10.6% de nivel regional, 20.1% de categoría nacional y solamente 3.4% de categoría élite, olímpico o internacional, ésto es, casi la mitad de los docentes perteneció a una categoría de competición y la otra mitad, aunque practicó deporte, lo hizo en escalas no federadas y/o no realizó o practicó algún deporte.



**Figura 17.** ¿Ha sido practicante de alguna categoría deportiva?

*Fuente: Elaboración propia.*

*Variable: ¿Han ampliado o realizado otros estudios?*

En esta variable se les preguntó a los profesores si han realizado estudios posteriores a su egreso de la Licenciatura de Educación Física, tal como un posgrado u otra carrera, de los cuales 245 manifestaron haber realizado estudios de maestría, 79 de ellos realizaron un doctorado y 34 de los profesores estudiaron otra licenciatura, como se observa en la tabla 21.

**Tabla 21.** Estudios realizados por los profesores después de su egreso de la licenciatura en Educación Física.

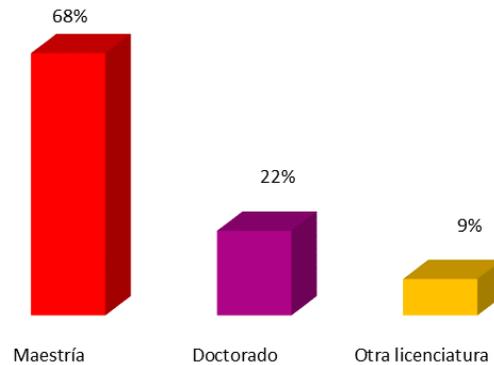
Estudios realizados	n	%
Maestría	245	68.4
Doctorado	79	22.1
Otra licenciatura	34	9.5
Total general	358	100

*Fuente: Elaboración propia.*

En la Figura 18 se presentan las respuestas obtenidas en porcentajes referente a la misma pregunta anterior, los datos revelan que 68.4% de docentes estudiaron una maestría, seguidos del 22.1% que mencionó haber realizado un doctorado y 9.5% cursó otra

Graciela Hoyos Ruíz

licenciatura. Es decir, el 90.5% del profesorado realizó estudios de posgrado para ampliar sus conocimientos y perfil profesional.



**Figura 18.** Estudios realizados por los profesores después del egreso de la Licenciatura de Educación Física.

Fuente: *Elaboración propia.*

## 7.2. Dimensión: Desarrollo del trabajo

*Variable: ¿En relación a su profesión qué tiene más importancia para usted?*

En cuanto a la importancia asignada en el ejercicio de su profesión, según lo que estudió en la institución de procedencia o lo aprendido en su experiencia y práctica profesional, del total de 358 profesores, 96 docentes (26.8%) afirmaron que *lo estudiado en la licenciatura* y 262 profesores, esto es 73.2%, mencionó que *lo aprendido con la experiencia y práctica profesional*, como se observa en la Figura 20.



**Figura19.** ¿En relación con su profesión qué tiene más importancia para usted?  
*Fuente: elaboración propia.*

La tabla 22 muestra, diferenciado por sexo, la importancia con que valoran lo aprendido en la institución de procedencia y la experiencia profesional; en ésta podemos ver que un porcentaje mayor de las mujeres han dado mayor importancia a lo aprendido con su experiencia y práctica profesional que los hombres, con 81.3% y 69.5%, respectivamente. Mientras que un porcentaje menor de ambos sexos otorgaron mayor importancia a lo que estudiaron de educación física en su institución de procedencia. En el análisis inferencial esta variable mostró diferencias significativas según el sexo del docente, al obtener un nivel de  $p < 0.05$ .

Respecto a los RTC se obtuvieron valores de 2.3, tanto para el caso de los hombres como para las mujeres, lo cual indica una fuerte relación entre la importancia entre la institución de procedencia con la experiencia y práctica profesional.

**Tabla 22. ¿En relación con su profesión qué tiene más importancia para usted, según sexo y años de servicio?**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n		%							
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Lo que estudié de educación física en mi institución de procedencia	75	21	30.5	18.8	23	20	23	16	14	28.0	30.3	35.4	21.3	20.0
RTC	2.3	-2.3			-1.4	1.7	0.3	0.7	-1.2					
Lo que he aprendido con mi experiencia y práctica profesional.	171	91	69.5	81.3	59	46	42	59	56	72.0	69.7	64.6	78.7	80.0
RTC	-2.3	2.3			1.4	-1.7	-0.3	-0.7	1.2					
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>65</b>	<b>75</b>	<b>70</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los años de servicio la tabla 22 nos señala que los profesores con una antigüedad mayor a 15 años dieron mayor importancia a lo aprendido con la experiencia y práctica profesional (una media de 79.3%), respecto a los de menos años de servicio, quienes dieron en promedio 68.8%, una diferencia de 10.3 puntos porcentuales. Por otro lado, a lo que estudió en la institución de procedencia, los de mayor antigüedad (más de 15 años de servicio) otorgaron una media de 20.2% de importancia, en cambio, los que se encuentran con menos de 15 años de servicio dieron a este ítem en promedio un 31%; dichos resultados no tienen una significancia pues se encontró un  $p > 0.05$ .

Después, en la tabla 23 hicimos un comparativo de lo que tiene más importancia en su profesión y si ha sido practicante de algún deporte en algunos de los niveles mencionados, resalta el hecho que quienes no han practicado deporte, sólo el 17% mencionó dar más importancia a lo que estudió en la Licenciatura de Educación Física en su institución de procedencia, frente al 83% que dió mayor importancia a lo aprendido con su experiencia y práctica profesional.

También destaca que los que practicaron deporte de élite, olímpico o internacional, aunque contabilizan 12 casos, distribuyen más equitativamente sus valoraciones, al dar un 41.7% de importancia a los estudios recibidos y 58.3% a la experiencia y práctica profesional. Asimismo, los que practicaron deporte escolar representativo dieron más valor a la experiencia y

práctica, con 79.2%, que a la enseñanza recibida en la institución formativa, con el 20.8%. El resto de categorías, otorgaron un porcentaje promedio de 30% a lo que estudiaron de educación física en su institución de procedencia y de 70% a lo aprendido con su experiencia y práctica profesional. Tampoco en este análisis inferencial se encontró una asociación entre las variables ( $p = 0.156$ ).

**Tabla 23. ¿En relación con su profesión qué tiene más importancia para usted, según si ha sido practicante de deportes en algunos de estos niveles?**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Lo que estudié de educación física en mi institución de procedencia	23	15	18	9	18	5	8	34.8	20.8	35.3	23.7	25.0	41.7	17.0
Lo que he aprendido con mi experiencia y práctica profesional.	43	57	33	29	54	7	39	65.2	79.2	64.7	76.3	75.0	58.3	83.0
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, la tabla 24 nos muestra a lo que le dan más importancia en su profesión los docentes, si a los estudios que recibieron en la institución de procedencia o a lo aprendido con la práctica profesional, según el tipo de institución donde realizaron sus estudios de licenciatura, esto es, si fue una Escuela Normal de Educación Física, una del sistema universitario u otra institución, que puede ser alguna de estas dos, pero cursada en el extranjero; así, los profesores que egresaron de escuelas normales o de otras instituciones, casi tres cuartas partes de ellos, mencionaron darle más importancia a lo aprendido con la experiencia, frente a una cuarta parte que valoró como más importante lo estudiado en la licenciatura en su institución de la cual procedían. En cambio, los que provenían del sistema universitario, dieron ligeramente mayor importancia a lo aprendido en la institución de procedencia que los otros grupos, con casi un tercio de valoración, y a lo aprendido con la experiencia otorgaron una importancia de poco más de dos tercios, con 31.5% y 68.5%, respectivamente; así, se muestra que la experiencia y práctica profesional es la que tiene porcentajes de mayor importancia en la profesión para los docentes, aunque ésta se acentúa

Graciela Hoyos Ruíz

en los sistemas normalistas y otras instituciones, sin embargo no existe una significancia en este análisis

La misma tabla 24 nos relaciona la ampliación de estudios a un nivel de posgrado o el haber cursado otra licenciatura, con lo que tiene más importancia en la profesión. Podemos visualizar que los que estudiaron algún posgrado (maestría y doctorado) otorgaron en promedio mayor importancia a la experiencia y práctica profesional con el 72.5%, mientras que a los estudios recibidos, el restante 27.5% Quienes cursaron otra licenciatura dieron porcentajes levemente mayores a lo aprendido en la práctica profesional que los anteriores, con 76.5%, y a lo estudiado en su escuela de procedencia un 23.5%. En este aspecto tampoco existe significancia, pues se obtuvo un valor de  $p = 0.878$ .

**Tabla 24. ¿En relación con su profesión qué tiene más importancia para usted, según dónde realizó sus estudios de licenciatura en educación física y si ha realizado estudios de posgrado y otra carrera?**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Lo que estudié de educación física en mi institución de procedencia	67	23	6	25.5	31.5	27.3	66	22	8	26.9	27.8	23.5
Lo que he aprendido con mi experiencia y práctica profesional.	196	50	16	74.5	68.5	72.7	179	57	26	73.1	72.2	76.5
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Variable: En relación a su conducta o comportamiento personal y profesional actual ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo?

Los resultados que a continuación se presentan, se relacionan con la percepción de los profesores en referencia a su conducta o comportamiento personal y profesional actual ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo? Los resultados obtenidos se basan en un análisis tomando como base el sexo y años de servicio, si ha practicado deporte, la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.

En La Figura 20 se muestra que el 70.7% de los encuestados consideran que la conducta o comportamiento personal y profesional actual se ha marcado por las actitudes que ha tenido que adoptar o mantener en su trabajo o ejercicio profesional, por razones de profesión o de circunstancias y el 29.3% considera que se debe a las creencias que tiene o ha tenido desde siempre formadas desde su infancia.



**Figura 20.** En relación a su conducta o comportamiento personal y profesional actual ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo?

*Fuente. Elaboración propia.*

En relación a lo que les ha marcado más a lo largo del tiempo, según sexo y años de servicio, la tabla 25 muestra resultados donde el 71,4% son hombres con más de 20 años de servicio que consideran que las actitudes que ha tenido que adoptar o mantener en su trabajo o ejercicio profesional por razones de profesión o de circunstancias a diferencia de las mujeres con un 28,6% que mencionan que su conducta o comportamiento está centrado en las creencias que tiene o ha tenido desde siempre formadas desde su infancia, siendo esta postura más fuerte entre los 11 y 15 años de servicio y va disminuyendo conforme van aumentando los años de servicio; en ninguno de los dos casos se encuentra significancia alguna, pues se obtuvieron valores de  $p = 0.468$  para el sexo y  $p = 0.569$  para años de servicio.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 25. En relación a su conducta o comportamiento personal, ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo, según sexo y años de servicio?**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n					%				
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Las actitudes que ha tenido de adoptar o mantener en su trabajo o ejercicio profesional por razones de profesión o de circunstancias.	173	80	70.3	71.4	45	20	56	48	57	71.4	64.3	30.3	68.3	73.8
Las creencias que tiene o ha tenido desde siempre formadas desde su infancia.	73	32	29.7	28.6	25	46	26	17	18	28.6	35.7	69.7	31.7	26.2
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>66</b>	<b>82</b>	<b>65</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 26, con relación a la conducta o comportamiento personal y profesional de los profesores que si han sido o no practicantes de algún deporte, tenemos que el 13% que no practicó deporte, dice que lo que más le ha marcado a lo largo del tiempo son las actitudes que ha tenido que adoptar o mantener en su trabajo o ejercicio profesional por circunstancias propias de su profesión. El 70.8% y 73.7% que practicaron algún deporte federado a nivel nacional y regional respectivamente, también opinan lo mismo. También los que participaron a nivel estatal (56.9%) dan mayor importancia a este aspecto. En general, 311 de la muestra consideran que las actitudes que ha tenido que adoptar a lo largo de su vida profesional son las que le han marcado más que las creencias que tiene o ha tenido desde siempre formadas desde su infancia. En estos resultados se obtuvo un valor de  $p = 0.177$ , lo que indica que no existe significancia en estas variables.

**Tabla 26. En relación a su conducta o comportamiento personal y profesional actual, ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo, según si ha practicado deporte?**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Las actitudes que ha tenido de adoptar o mantener en su trabajo o ejercicio profesional por razones de profesión o de circunstancias.	44	55	29	28	51	8	38	66.7	76.4	56.9	73.7	70.8	66.7	80.9
Las creencias que tiene o ha tenido desde siempre formadas desde su infancia.	22	17	22	10	21	4	9	33.3	23.6	43.1	26.3	29.2	33.3	19.1
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia..

De las personas que han tenido que adoptar o mantener actitudes actualmente en su trabajo o ejercicio profesional por razones de profesión o de circunstancias, casi el 72% realizaron sus estudios de Licenciatura en E.F. o carreras afines en Normal de Educación Física y más del 70% ha ampliado sus conocimientos con maestría o doctorado. Sin embargo, del 28.1% que cuentan con una conducta desde siempre formada desde su infancia, han realizado estudios en Normal de Educación Física y el 41.2 % de esas personas continúan ampliando sus estudios con otras licenciaturas, o en su caso, con maestría y doctorado (tabla 27); en este análisis no se encontró una relación entre las variables, se obtuvo un valor de  $p = 0.056$ , en relación a la institución de procedencia, y un valor de  $p = 0.268$  para la variable si han ampliado sus estudios.

**Tabla 27. En relación a su conducta o comportamiento personal y profesional actual, ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo?, en relación a la institución donde realizó sus estudios y si los ha ampliado.**

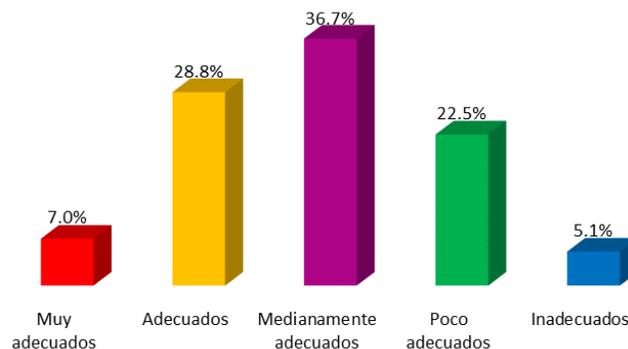
	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Las actitudes que ha tenido de adoptar o mantener en su trabajo o ejercicio profesional por razones de profesión o de circunstancias.	189	45	19	71.9	61.6	86.4	175	58	20	71.4	73.4	58.8
Las creencias que tiene o ha tenido desde siempre formadas desde su infancia.	74	28	3	28.1	38.4	13.6	70	21	14	28.6	26.6	41.2
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

### 7.3. Dimensión: Conocimientos de la Educación Física

*Variable: Grado de adecuación de los conocimientos sobre cultura general necesarios, adquiridos en su formación inicial como futuro profesor de E.F. o carrera afín.*

Los resultados que a continuación se presentan se relacionan con el grado de adecuación que los profesores tienen sobre los conocimientos de cultura general, recibidos en su formación. Continuando con la misma metodología en la figura 21 se presentan los resultados expresados por la muestra de profesores encuestados, donde el 36.7% dice que la adecuación de los conocimientos de cultura general recibidos en su formación, son medianamente adecuados, para el 28.8% son adecuados, para el 22.5% son poco adecuados y sólo el 7% los considera muy adecuados.



**Figura 121.** Valoración de la adecuación de los conocimientos de cultura general, que recibieron los profesores en su formación.

*Fuente: Elaboración propia.*

Al realizar una valoración de la formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado en carrera afín en referencia, a los conocimientos necesarios recibidos de cultura general, encontramos una similitud en la respuesta entre hombre y mujeres, ya que ellos, en promedio, los considera un 17% muy adecuados y un promedio de un 66% considera la adecuación de estos conocimientos entre adecuados y medianamente adecuados. Por otra

parte, un 15.4% de los hombres los considera entre poco adecuados e inadecuados, mientras que las mujeres les da 18.8% a este mismo criterio (tabla 28).

**Tabla 28. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado en carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios de cultura general según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		< de 5 años	n				%				
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer		Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Muy adecuados	44	18	17.9	16.1	10	9	11	13	19	14.3	13.8	13.4	19.7	25.3
Adecuados	98	30	39.8	26.8	24	24	29	24	27	34.3	36.9	35.4	36.4	36.0
Medianamente Adec.	66	43	26.8	38.4	23	22	24	18	22	32.9	33.8	29.3	27.3	29.3
Poco adecuados	31	19	12.6	17.0	10	9	17	8	6	14.3	13.8	20.7	12.1	8.0
Inadecuados	7	2	2.8	1.8	3	1	1	3	1	4.3	1.5	1.2	4.5	1.3
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la interpretación de la tabla anterior, también encontramos una similitud entre los grupos de menos de 5 años de servicio y hasta 15, quienes en promedio (13.8%) consideran muy adecuados los conocimientos de cultura general recibidos en su formación; mientras que los profesores que tienen entre 16 y 20 años de servicio les da un 19.7%, y los que tienen más de 20 años de servicio los considera muy adecuados. Casi el totalidad de la muestra los considera en promedio (65.2%) entre adecuados y medianamente adecuados, excepto los que tienen entre 6 y 10 años de servicio que los valoran en un 50.7%. En esta variable no se encontraron resultados significativos, ya que se obtuvieron valores de  $p > .05$

Para los profesores de la muestra, que practicaron o no un deporte, la adecuación de los conocimientos necesarios de cultura general recibidos en su formación (tabla 29), es la siguiente: los que practicaron algún deporte ya sea escolar, a nivel nacional o de élite, otorgan un valor promedio de 58.3% entre adecuados y muy adecuados, así mismo, los que participaron en selecciones escolares, regionales y nacionales, también en promedio de 44.7% (menos de 13 puntos porcentuales), consideran entre adecuados y muy adecuados estos conocimientos recibidos, mientras que, para los que no practicaron deporte, los valoran con 49% y, por último, el total de la muestra considera la adecuación de los conocimientos de cultura general entre inadecuados y poco adecuados con un 13% en promedio. En estos resultados se encontró un valor de  $p=0.033$ , los cuales son significativos.

Graciela Hoyos Ruíz

Respecto a los RTC se encontraron algunos que refuerzan la relación entre algunas de las variables, por ejemplo, para los profesores que fueron deportistas de élite muestran más casos de los esperados con un RTC=2.3 También para el deporte federado nacional se observa un RTC=2.0. Otros valores significativos respecto a los residuales tipificados corregidos, se presenta un 2.3 para el deporte federado categoría nacional, lo que representa menos casos esperados y un RTC=2.8 para el deporte federado categoría regional, lo cual existe una mayor asociación entre las variables.

**Tabla 29. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado en carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios de cultura general según si ha practicado deporte.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Muy adecuados	5	7	7	6	15	5	10	41.7	10.6	13.7	15.8	20.8	41.7	21.3
RTC	-1.6	-0.2	-0.7	-0.3	0.9									
Adecuados	2	23	23	10	33	2	13	16.7	34.8	45.1	26.3	45.8	16.7	27.7
RTC	-0.2	-0.5	1.5	-1.3	2.0									
Medianamente Adec.	3	22	16	10	18	3	18	25.0	33.3	31.4	26.3	25.0	25.0	38.3
RTC	0.6	0	0.2	-0.6	-1.1									
Poco adecuados	1	13	2	11	4	1	6	8.3	19.7	3.9	28.9	5.6	8.3	12.8
RTC	1.5	1.1	-2.2	2.8	-2.3									
Inadecuados	1	1.0	3	1	2	1	0	8.3	1.5	5.9	2.6	2.8	8.3	0.0
RTC	-0.6	-0.7	1.7	0	0.2									
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>66</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado en carrera afín, los que estudiaron en una escuela normal, consideran en un 17.5% muy adecuados los conocimientos de cultura general recibidos en su formación, y los que estudiaron en el sistema universitario, les da un 20.5%, mientras que, para los que estudiaron en otra institución los considera con un 4.5% de muy adecuados. En las categorías de adecuados y medianamente adecuados, tanto los profesores normalistas como universitarios dan en promedio de 66% este valor de adecuación; y los que estudiaron en otra institución los valora dichos conocimientos con un 57.3% (tabla 30). En este análisis inferencial se obtuvo un valor de  $p=0.372$ , por lo que no son resultados significativos.

**Tabla 30. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado en carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios de cultura general según la institución donde haya estudiado la licenciatura en E.F. y si ha ampliado sus estudios.**

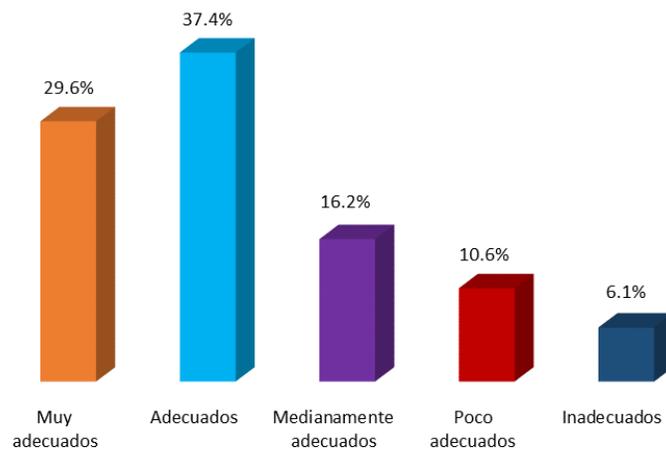
	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Muy adecuados	46	15	1	17.5	20.5	4.5	37	22	3	15.1	27.8	8.8
RTC							-1.6	2.8	-1.4			
Adecuados	88	29	11	33.5	39.7	50.0	90	22	16	36.7	27.8	47.1
RTC							0.6	-1.7	1.4			
Medianamente Adec.	83	20	6	31.6	27.4	27.3	74	23	12	30.2	29.1	35.3
RTC							-0.1	-0.3	0.6			
Poco adecuados	41	6	3	15.6	8.2	13.6	41	7	2	16.7	8.9	5.9
RTC							2.2	-1.5	-1.4			
Inadecuados	5	3	1	1.9	4.1	4.5	3	5	1	1.2	6.3	2.9
RTC							-2.3	2.5	0.2			
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la variable, si han ampliado o realizado otro tipo de estudios, se tiene que los profesores de la muestra que estudiaron una maestría, valora con un 15.1% los conocimientos de cultura general recibidos como muy adecuados, los que estudiaron un doctorado con 27.8% y los que estudiaron otra licenciatura con 8.8%; y con una media de 60%, los que estudiaron algún posgrado los valora adecuados y medianamente adecuados. Quienes estudiaron otra licenciatura, les otorga 82.4%. En estos análisis también hubo resultados significativos al obtener un valor de  $p=0.008$ . Respecto a los residuos tipificados respecto a la tabla 30, existe mayor relación para la variable maestría y doctorado con un valor de 2.8.

*Variable: Grado de adecuación de los contenidos de Educación Física y deportes necesarios, adquiridos en su formación como futuro profesor de E.F. o carrera afín.*

La siguiente variable de análisis se relaciona con el grado de adecuación que otorgan los profesores de la muestra a los conocimientos necesarios adquiridos en su formación sobre los contenidos de la E.F. y deportes. En la figura 22 se muestra que el 37.4% de la muestra analizada valora que son adecuados los conocimientos adquiridos sobre contenidos de educación física y deportes, el 29.6% valora que son muy adecuados, un 16.2% valora que son medianamente adecuados, el 10.6% del total de la muestra los valora como poco adecuados y el 6.1% inadecuados.



**Figura 22.** Valoración de los conocimientos necesarios adquiridos sobre contenidos de Educación Física y Deportes.

*Fuente: Elaboración propia.*

La tabla 31 muestra resultados donde se observa que los hombres en promedio de casi del 70% otorga un valor de entre adecuados y muy adecuados a los conocimientos adquiridos sobre contenidos de E.F. y deportes y las mujeres dan un 62.5%. Con respecto a los años de servicio existe una similitud de valoración, donde las categorías de menos 5 años de servicio hasta 20, otorgan alrededor del 65% entre adecuados y muy adecuados, mientras que los profesores que tienen más de 20 años de servicio conceden un 80%. Para las categorías de medianamente adecuados y poco adecuados, los profesores que tienen entre menos de 5 años de servicio y 15, consideran en promedio estos conocimientos con un 31.4%, los profesores que tienen entre 16 y 20 años de servicio otorgan un 22.8%, y los que tienen más de 20, le dan un 17% a este tipo de conocimientos. En ambas correlaciones no se encontraron resultados significativos.

**Tabla 31. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciatura afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre Contenidos de Educación Física y Deportes, según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n		%							
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Muy adecuados	78	28	31.7	25.0	21	13	19	23	30	30.0	21.0	23.2	34.8	40.0
Adecuados	92	42	37.4	37.5	23	27	32	22	30	32.9	43.5	39.0	33.3	40.0
Medianamente Adec.	34	24	13.8	21.4	13	15	14	10	6	18.6	24.2	17.1	15.2	8.0
Poco adecuados	24	14	9.8	12.5	10	3	10	5	7	14.3	4.8	12.2	7.6	9.3
Inadecuados	18	4	7.3	3.6	3	4	7	6	2	4.3	6.5	8.5	9.1	2.7
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>62</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 32 hay una coincidencia de 72 profesores que practicaron el deporte escolar representativo con los que practicaron deporte federado categoría nacional, los cuales representan el 40.9% del total de los profesores y todos ellos otorgan una valoración alrededor de un 70% que los conocimientos adquiridos sobre contenidos de E. F. y deportes que fueron entre adecuados y muy adecuados; el resto de los profesores que practican otro deporte coinciden con esa valoración a pesar de que el número de profesores sean menos, a excepción de los que practican el deporte federado categoría regional que dice que es poco adecuado con un 22.9% contar con esa formación. En estos resultados no hubo significancia, ya que se obtuvieron valores (0.467) de  $p > .05$ .

**Tabla 32. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciatura afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre Contenidos de Educación Física y Deportes, según si ha sido practicante de deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Muy adecuados	18	20	13	9	27	6	13	27.3	27.8	25.5	25.7	37.5	50.0	27.7
Adecuados	27	28	20	13	27	2	17	40.9	38.9	39.2	37.1	37.5	16.7	36.2
Medianamente Adec.	8	12	9	2	11	2	11	12.1	16.7	17.6	5.7	15.3	16.7	23.4
Poco adecuados	9	9	2	8	4	1	5	13.6	12.5	3.9	22.9	5.6	8.3	10.6
Inadecuados	4	3	7	3	3	1	1	6.1	4.2	13.7	8.6	4.2	8.3	2.1
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>35</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 33 se observa que del total de los 358 profesores de la muestra analizada, 263 realizaron sus estudios en la Escuela Normal de Educación Física y 171 de ellos mencionan que los conocimientos adquiridos sobre contenidos de E.F. y deportes son entre muy adecuados y adecuados en un 64.7%, así como 56 profesores que estudiaron en el sistema

Graciela Hoyos Ruíz

universitario. El resto de los profesores otorga en su mayoría una valoración entre medianamente adecuados y poco adecuados. En lo que respecta a la variable, de que si han ampliado o realizado otros estudios, tenemos que los profesores que realizaron un maestría otorgan un valor de 67.4% en la adecuación de entre muy adecuados y adecuados los conocimientos adquiridos sobre los contenidos de E.F. y deportes. Los profesores que estudiaron un doctorado dan un 70.9% y los que estudiaron otra licenciatura dan un valor inferior de 55. 9%. En estos análisis tampoco hubo resultados significativos.

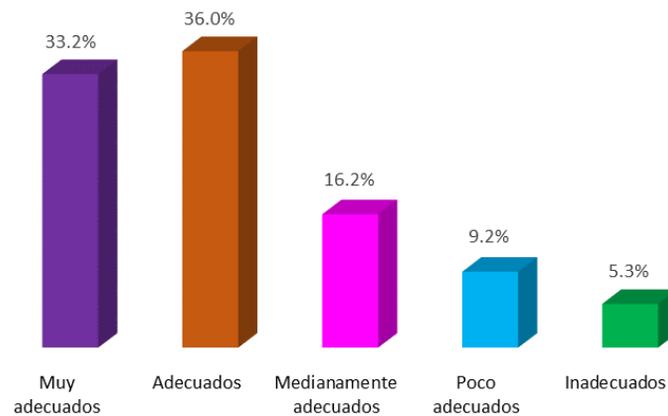
**Tabla 33. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciatura afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre Contenidos de Educación Física y Deportes, según la institución donde haya estudiado la licenciatura en E.F. y si ha realizado otros estudios.**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Muy adecuados	73	27	6	27.8	37.0	27.3	72	27	7	29.4	34.2	20.6
Adecuados	97	29	8	36.9	39.7	36.4	93	29	12	38.0	36.7	35.3
Medianamente Adec.	46	7	5	17.5	9.6	22.7	38	10	10	15.5	12.7	29.4
Poco adecuados	30	6	2	11.4	8.2	9.1	31	6	1	12.7	7.6	2.9
Inadecuados	17	4	1	6.5	5.5	4.5	11	7	4	4.5	8.9	11.8
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Variable: Grado de adecuación sobre los principios generales de enseñanza aprendizaje necesarios, adquiridos en su formación como futuro profesor de E. F. o carrera afín.

La siguiente variable de análisis es el grado de adecuación que otorgan los profesores de la muestra a los conocimientos necesarios adquiridos en su formación sobre los principios generales de enseñanza aprendizaje, donde el 36% valora que son adecuados, el 33.2% valora que son muy adecuados, un 16.2% valora que son medianamente adecuados, el 9.2% del total de la muestra los valora como poco adecuados y el 5.3% inadecuados. En promedio para el 69.2% del total de la muestra los valora entre adecuados y muy adecuados (Figura 23).



**Figura 23.** Valoración de los conocimientos necesarios adquiridos sobre Principios Generales de Enseñanza y Aprendizaje.

*Fuente: Elaboración propia.*

En la tabla 34 los resultados muestran que tanto los hombres como las mujeres valoran los conocimientos sobre principios generales de enseñanza aprendizaje con casi el 70% como muy adecuados; los hombres los valora entre adecuados y medianamente adecuados en un 24.4%, y las mujeres con en 27.1%. Con referencia de esta variable y los años de servicio, encontramos que para los grupos con menos de 5 años de servicio y hasta 15, existe una media de 27% que valora estos conocimientos como muy adecuados, mientras que para los integrantes de los grupos de 16 y 20 años de servicio y más de 20, les da en promedio un 42.45%, existiendo una diferencia de 15 puntos porcentuales. Para las categorías entre adecuados y medianamente adecuados, los que tienen menos de 5 años de servicio les da una valoración en promedio de 65.7%; los que tienen de 6 a 20 años de servicio los valora en un 51.3% y los profesores que tienen más de 20 años de servicio. Se encontraron valores de  $p$  de 0.694 en relación al sexo, y 0.099 para años de servicio, por lo cual no existe significancia entre estas variables.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 34. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre principios generales de enseñanza aprendizaje, según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n									
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Muy adecuados	84	35	34.1	31.3	16	19	24	27	33	22.9	29.2	29.3	40.9	44.0
Adecuados	87	42	35.4	37.5	36	23	27	19	24	51.4	35.4	32.9	28.8	32.0
Medianamente Adec.	40	18	16.3	16.1	10	13	14	13	8	14.3	20.0	17.1	19.7	10.7
Poco adecuados	20	13	8.1	11.6	6	7	10	2	8	8.6	10.8	12.2	3.0	10.7
Inadecuados	15	4	6.1	3.6	2	3	7	5	2	2.9	4.6	8.5	7.6	2.7
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 35 muestra una coincidencia entre los profesores que han practicado deporte escolar, categorías escolar representativa, estatal y regional, quienes en promedio otorgan un valor del 65.5% a los principios de enseñanza aprendizaje entre adecuados y muy adecuados. Los profesores que han participado en categoría nacional y élite y los que no han participado en deportes, otorgan un 75.7%, más de 10 puntos porcentuales de diferencia. Los que participaron en deporte escolar, escolar representativo y categoría escolar, valoran en promedio en un 34% como medianamente adecuados y poco adecuados los principios generales de enseñanza aprendizaje recibidos en su formación inicial; los profesores que participaron en las categoría nacional y élite los valora con un 17.2% y los que no han practicado deporte con 26.4%. En estas relaciones de variables se obtuvo un valor de  $p=0.016$ ; respecto al valor de RTC que presentó mayor asociación para la variable deporte federado categoría estatal con un  $RTC=2.9$ .

**Tabla 35. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre principios generales de enseñanza aprendizaje, según si ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n						%							
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Muy adecuados	12	18	23	14	31	6	15	18.2	25.0	45.1	36.8	43.1	50.0	31.9
RTC	-2.9	-1.7	1.9	0.5	2	1.3	-0.2							
Adecuados	28	29	13	11	25	3	20	42.4	40.3	25.5	28.9	34.7	25.0	42.6
RTC	1.2	0.8	-1.7	-1	-0.3	-0.8	1							
Medianamente Adec.	17	16	6	3	9	1	6	25.8	22.2	11.8	7.9	12.5	8.3	12.8
RTC	2.3	1.6	-0.9	-1.5	-1	-0.8	-0.7							
Poco adecuados	7	6	2	8	4	1	5	10.6	8.3	3.9	21.1	5.6	8.3	10.6
RTC	0.4	-0.3	-1.4	2.7	-1.2	-0.1	0.4							
Inadecuados	2	3	7	2	3	1	1	3.0	4.2	13.7	5.3	4.2	8.3	2.1
RTC	-0.9	-0.5	2.9	0	-0.5	0.5	-1							
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 36 se observa que los profesores de la muestra que estudiaron en el sistema universitario y los que estudiaron en otra institución, valoran con un 70% en promedio los principios de enseñanza aprendizaje adquiridos en su formación entre adecuados y muy adecuados. Los que estudiaron en una escuela normal, le otorga un 68.1% y los que realizaron sus estudios en otra institución le dan un 72.7%. Con respecto a si han ampliado o realizado otro estudios, tenemos que la totalidad de la muestra otorga en promedio de 69.34% de valor entre adecuados y muy adecuados a estos principios recibidos en su formación. En las categorías de poco y medianamente adecuados, la totalidad de la muestra valora en promedio en 25.7% estos principios de enseñanza aprendizaje. En la valoración entre poco y medianamente adecuados, los profesores que estudiaron maestría y los que estudiaron otra licenciatura dan en promedio un 26%. Quienes realizaron un doctorado los valoran con 21.6%. En este análisis inferencial se encontraron valores mayores de  $p=0.05$ .

**Tabla 36. En su formación inicial como futuro profesor de E.F. o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios adquiridos sobre principios generales de enseñanza aprendizaje, según la institución donde haya realizado sus estudios de licenciatura en E. F. o carreras afines, y si ha realizado otros estudios.**

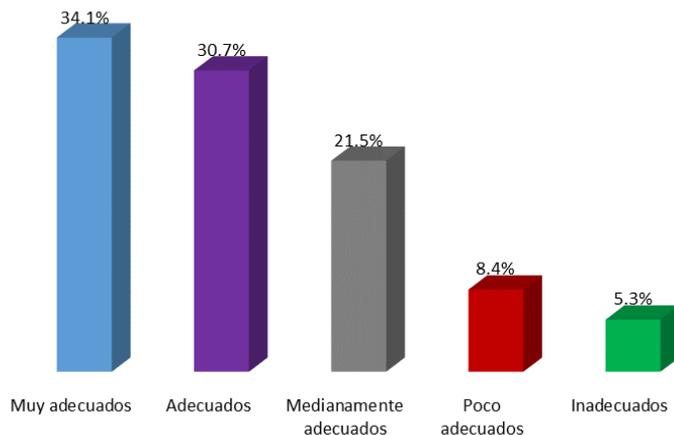
	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Muy adecuados	92	22	5	35.0	30.1	22.7	74	32	13	30.2	40.5	38.2
Adecuados	87	31	11	33.1	42.5	50.0	94	25	10	38.4	31.6	29.4
Medianamente Adec.	42	12	4	16.0	16.4	18.2	42	10	6	17.1	12.7	17.6
Poco adecuados	27	5	1	10.3	6.8	4.5	23	7	3	9.4	8.9	8.8
Inadecuados	15	3	1	5.7	4.1	4.5	12	5	2	4.9	6.3	5.9
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Variable: Grado de adecuación sobre el conocimiento didáctico del contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc.) necesarios, adquiridos en su formación como futuro profesor de E.F. o carrera afín.

En la Figura 24, el 34.1% de los profesores valoran como muy adecuados los conocimientos necesarios adquiridos sobre el conocimiento didáctico del contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc.), el 30.7% los considera como adecuados, el 21.5% los valora como medianamente adecuados, el 8.4% los considera poco adecuados y solo un 5.3% los valora como inadecuados.

Graciela Hoyos Ruíz



**Figura 134.** Valoración de los conocimientos necesarios adquiridos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc.).  
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 37 se observa que los hombres otorgan un valor de muy adecuados (32.1%) a los conocimientos didácticos del contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc.) recibidos en su formación, mientras que las mujeres le dan un 38.4%. Entre adecuados y medianamente adecuados los hombres otorgan el 54.9% y las mujeres un valor menor (46.4%). Los hombres consideran estos conocimientos en promedio del 13% entre poco adecuados e inadecuados y las mujeres en un 15.2%.

**Tabla 37.** En su formación inicial como futuro profesor de EF o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios, adquiridos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc) según sexo y años de servicio.

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n		%							
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Muy adecuados	79	43	32.1	38.4	25	24	25	13	35	35.7	36.4	30.5	20.0	46.7
RTC	-1.2	1.2												
Adecuados	88	22	35.8	19.6	19	18	24	30	19	27.1	27.3	29.3	46.2	25.3
RTC	3.1	-3.1												
Medianamente Adec.	47	30	19.1	26.8	18	17	19	10	13	25.7	25.8	23.2	15.4	17.3
RTC	-1.6	1.6												
Poco adecuados	17	13	6.9	11.6	6	3	7	8	6	8.6	4.5	8.5	12.3	8.0
RTC	-1.5	1.5												
Inadecuados	15	4	6.1	3.6	2	4	7	4	2	2.9	6.1	8.5	6.2	2.7
RTC	1	-1												
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>66</b>	<b>82</b>	<b>65</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los años de servicio, los profesores de la muestra que tienen entre menos de 5 años y hasta 15, dicen que en promedio del 34% consideran muy adecuados los conocimientos didácticos del contenido recibidos en su formación, los del grupo de entre 16 y 20 años los considera más bajo (20%) y los que tienen más de 20 años de servicio le otorgan un 40%. Por último, entre poco adecuados e inadecuados, los que tienen de menos de 5 años de servicio y hasta 15, les otorgan en promedio un 52%. Para el grupo de entre 16 y 20 años tienen un valor de 61% y para los que tienen más de 20 años de servicio un 42.6%. En estos resultados se encontró significancia en referencia al sexo con un valor  $p=0.014$  y para los años de servicio  $p=0.135$ , donde se muestra que no existe relación entre las variables.

Para hombres y mujeres se encontró un  $RTC=3.1$ , el cual es mayor que 1.96, consideran que los conocimientos son adecuados.

En la tabla 38 se muestra un comparativo de la valoración que hacen los profesores que han practicado deporte en cualquiera de los niveles mencionados en referencia a la importancia que tiene la formación inicial como futuro profesor de EF o licenciado de carrera afín en la adecuación de conocimientos adquiridos sobre conocimiento didáctico del contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc), donde existe una coincidencia de 72 profesores que practican deporte escolar representativo y los que practican deporte federado categoría nacional con un 36.11% de que es muy adecuado y un 31.25% de que es adecuado, lo que representa más del 50% de esas categorías. La misma tabla muestra que independientemente del nivel del deporte que practican, incluyendo a los que no practican el deporte, los profesores coinciden en que son muy adecuados o adecuados los conocimientos recibidos en su formación sobre el conocimiento didáctico del contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc) con una representación del 64.80% en esas dos escalas de evaluación. En esta variable se obtuvo un valor de  $p=0.019$ , más pequeño que 0.05, donde se puede decir que existe relevancia entre la adecuación de los conocimientos y si han practicado algún deporte; se observa un valor de  $RTC=2.1$  para el deporte federado categoría estatal, dice que los conocimientos son muy adecuados; para los que no han practicado deporte de competición se obtuvo un  $RTC=2.6$  que opinan que son medianamente adecuados.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 38. En su formación inicial como futuro profesor de EF o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios, adquiridos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc), según si ha practicado deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Muy adecuados	18	23	24	10	29	6	12	26.1	31.9	47.1	26.3	40.3	50.0	25.5
RTC	-1.3	-0.4	2.1	-1.1	1.2	1.2	-1.3							
Adecuados	22	20	12	13	25	2	16	31.9	27.8	23.5	34.2	34.7	16.7	34.0
RTC	0.5	-0.6	-1.2	0.5	0.8	-1.2	0.5							
Medianamente Adec.	17	17	7	7	11	1	17	24.6	23.6	13.7	18.4	15.3	8.3	36.2
RTC	0.9	0.5	-1.5	-0.5	-1.4	-1.1	2.6							
Poco adecuados	9	9	1	6	5	1	1	13.0	12.5	2.0	15.8	6.9	8.3	2.1
RTC	0.7	1.4	-1.8	1.7	-0.5	-1.1	-1.7							
Inadecuados	3	3	7	2	2	2	1	4.3	4.2	13.7	5.3	2.8	16.7	2.1
RTC	-0.9	-0.5	2.9	0	-1.1	-1.8	-1							
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 39 se muestra que, de 263 profesores normalistas, 174 consideran entre adecuados y muy adecuados los conocimientos adquiridos sobre el conocimiento didáctico del contenido; de igual forma 45 profesores universitarios de 73, y 13 de 22 profesores que estudiaron en otra institución. En las escalas de entre medianamente y poco adecuados se tiene que los profesores que egresaron de una escuela normal los valora con un 28.6%, los que egresaron del sistema universitario le da 32.9%, así como quienes estudiaron en otra institución. La totalidad de la muestra los considera inadecuados en un 5%.

Continuando con esta misma tabla, del total de la muestra, 106 que realizaron un posgrado, consideran muy adecuados los conocimientos sobre el contenido didáctico del contenido, al igual para los 16 profesores que estudiaron otra licenciatura. 171 profesores que realizaron también un posgrado los consideran entre adecuados y medianamente adecuados, al igual que 16 profesores que estudiaron otra maestría. En estos resultados no hubo significancia al encontrarse valores de  $p > 0.05$ .

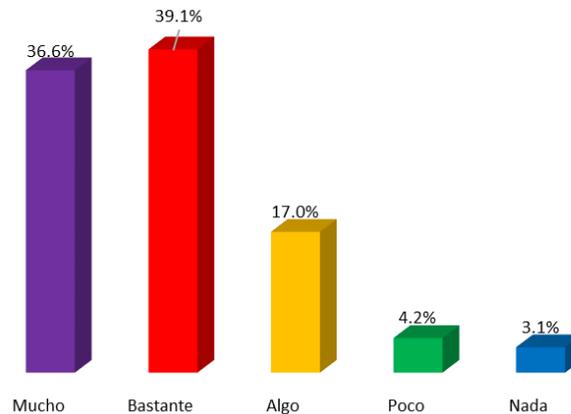
**Tabla 39.** En su formación inicial como futuro profesor de EF o licenciado de carrera afín, valore la adecuación de los conocimientos necesarios, adquiridos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc) según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Muy adecuados	93	21	8	35.4	28.8	36.4	74	32	16	30.2	40.5	47.1
Adecuados	81	24	5	30.8	32.9	22.7	81	20	9	33.1	25.3	26.5
Medianamente Adec.	53	18	6	20.2	24.7	27.3	55	15	7	22.4	19.0	20.6
Poco adecuados	22	6	2	8.4	8.2	9.1	24	6	0	9.8	7.6	0.0
Inadecuados	14	4	1	5.3	5.5	4.5	11	6	2	4.5	7.6	5.9
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Variable: Valoración de los conocimientos teóricos sobre Educación Física

En la figura 25 se muestran los porcentajes del valor que actualmente los profesores dan a los conocimientos teóricos de la E.F. a la hora de desarrollar su trabajo; se observa que el 75.7% de la muestra analizada los valora entre mucho y bastante, el 17% los valora en algo y el 7.3% entre poco o nada.



**Figura 25.** Valoración de los conocimientos teóricos sobre la educación física.

Fuente: Elaboración propia.

Graciela Hoyos Ruíz

En relación al valor que otorgan los encuestados a los conocimientos teóricos sobre la E.F., a la hora de desarrollar su trabajo en la tabla 40, vemos que, en cuanto a sexo, existe un porcentaje similar de alrededor de 76% entre hombres y mujeres que le otorgan mucha o bastante importancia. De la misma manera se observa que los de más de 20 años de servicio (81.3%,) son quienes dan mucho y bastante valor a los conocimientos teóricos para el desarrollo de su trabajo, mientras que los profesores de 6 a menos de 20 años de servicio, alrededor del 75% otorgan de mucho a bastante valor a estos conocimientos, y los que tiene menos de 5 años de servicio, el 65% de ellos da esta misma valoración. Respecto a los años de servicio si se encontró relación con los conocimientos teóricos sobre E.F. con un valor  $p=0.032$ ; en los resultados sobre los residuos tipificados corregidos, entre los profesores que tienen entre 16 y 20 años de servicio se obtuvo un valor de 2.2 y los que tienen menos de 5 años con 2.4 que valoran con mucho a estos conocimientos.

**Tabla 40. En relación a los conocimientos teóricos sobre la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n				%					
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Mucho	88	43	35.8	38.4	17	19	29	32	34	24.3	29.2	35.4	48.5	45.3
RTC					-2.4	-1.4	0.3	2.2	1.8					
Basante	97	43	39.4	38.4	29	29	35	20	27	41.4	44.6	42.7	30.3	36.0
RTC					0.4	1	0.8	-1.6	-0.6					
Algo	41	20	16.7	17.9	20	9	14	8	10	28.6	13.8	17.1	12.1	13.3
RTC					2.9	-0.8	0	-1.2	-1					
Poco	11	4	4.5	3.6	3	5	3	1	3	4.3	7.7	3.7	1.5	4.0
RTC					0	1.6	-0.3	-1.2	-0.1					
Nada	9	2	3.7	1.8	1	3	1	5	1	1.4	4.6	1.2	7.6	1.3
RTC					-0.9	0.8	-1.1	2.3	-1					
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En relación al valor que otorgan los profesores a los conocimientos teóricos de la educación física, los que han practicado algún deporte en la categoría nacional, le dan un valor de mucho o bastante, más del 80%; mientras que las demás categorías otorgan alrededor del 70% de valor, al igual que aquellos profesores que no practicaron algún deporte (tabla 41); aquí se obtuvo un valor de significancia de  $p = 0.003$ .

Los profesores que practicaron únicamente deporte escolar obtuvieron un RTC de 2.8 que valoran con bastante a estos conocimientos. También se obtuvo un RTC de 2.1 de los profesores que practicaron deporte federado categoría estatal que valoran con nada este tipo de conocimientos al igual que los que practicaron deporte de élite u olímpico.

**Tabla 41. En relación a los conocimientos teóricos sobre la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según si ha sido practicante de deporte en relación a estos niveles.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Mucho	17	30	20	13	32	6	13	25.8	41.7	39.2	34.2	44.4	50.0	27.7
RTC	-2	1	0.4	-0.3	1.5	1	-1.4							
Bastante	36	19	19	14	29	2	21	54.5	26.4	37.3	36.8	40.3	16.7	44.7
RTC	2.8	-2.5	-0.3	-0.3	2	-1.6	0.8							
Algo	9	19	8	6	6	1	12	13.6	26.4	15.7	15.8	8.3	8.3	25.5
RTC	-0.8	2.4	-0.3	-0.2	-2.2	-0.8	1.7							
Poco	4	4	0	3	2	1	1	6.1	5.6	0.0	7.9	2.8	8.3	2.1
RTC	0.8	0.6	-1.6	1.2	-0.7	0.7	-0.8							
Nada	0	0	4	2	3	2	0	0.0	0.0	7.8	5.3	4.2	16.7	0.0
RTC	-1.6	-1.7	2.1	0.8	0.6	2.8	-1.3							
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 42 cierta similitud entre los que estudiaron en una escuela normal y una del sistema universitario, quienes otorgan el 75% de valor entre mucho y bastante a los conocimientos teóricos de la E.F., y para quienes estudiaron en otra institución otorgan el 68% de valor a estos conocimientos, no existiendo significancia, pues se obtuvieron valores de  $p=0.463$ . Respecto si han realizado otro tipo de estudio se encontró un valor  $p=0.000$  muestra relación con la variable valor que se concede a los conocimientos teóricos sobre la E.F. En este análisis los que estudiaron otra licenciatura se observa un RTC de 3.5 que valoran con algo estos conocimientos, otro valor representativo son los profesores que estudiaron maestría y doctorado valoran con nada a este tipo de conocimientos a la hora de desarrollar su trabajo, el RTC fue de 3.4.

Graciela Hoyos Ruíz

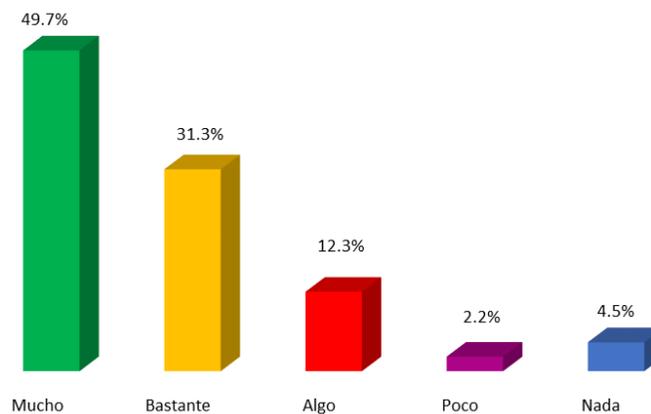
**Tabla 42. En relación a los conocimientos teóricos sobre la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según la institución donde haya realizado sus estudios de educación física, y si ha realizado otro tipo de estudios.**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n	%		n	%							
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Mucho	100	26	5	38.0	35.6	22.7	90	33	8	36.7	41.8	23.5
RTC							0.1	1.1	-1.7			
Bastante	101	29	10	38.4	39.7	45.5	104	27	9	42.4	34.2	26.5
RTC							1.9	-1	-1.6			
Algo	47	10	4	17.9	13.7	18.2	38	10	13	15.5	12.7	38.2
RTC							-1.1	-1.2	3.5			
Poco	10	3	2	3.8	4.1	9.1	10	2	3	4.1	2.5	8.8
RTC							-0.2	-0.8	1.4			
Nada	5	5	1	1.9	6.8	4.5	3	7	1	1.2	8.9	2.9
RTC							-3	3.4	0			
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Variable: Valoración de los conocimientos prácticos sobre la Educación Física.

La figura 26 muestra la valoración que actualmente conceden los profesores a los conocimientos prácticos sobre la educación física, la hora de desarrollar su trabajo, donde el 81 % otorga de mucho a bastante valor a estos conocimientos, el 12.3% dice que algo y el 6.7% da entre poco y nada de valor estos conocimientos prácticos.



**Figura 26.** Valoración de los conocimientos prácticos sobre la educación física.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 43 se observa que tanto los hombres como las mujeres otorgan entre mucho y bastante valor (80%) a los conocimientos prácticos a la hora de desarrollar su trabajo, no existiendo una significancia en este aspecto, ya que se obtuvo un valor de  $p=0.310$ .

En cuanto a los años de servicio y el valor que conceden a los conocimientos prácticos a la hora de realizar su trabajo, los encuestados opinaron lo siguiente: los de mayor de 20 años de servicio otorgaron un 88.4% entre mucho y bastante valor; así mismo los del rango entre 6 y 10 años y los de 11 a 15 le dieron un 76% de valor; los de menos de 5 años le dieron un 81.4% y los que menos valor le dieron a esos conocimientos prácticos fueron los de entre 16 y 20 años de servicio con sólo 41.9%. Tampoco en este análisis hubo alguna significancia, ya que se obtuvo un valor de  $p=0.590$ .

**Tabla 43. En relación a los conocimientos prácticos sobre la E. F., indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Mucho	128	50	52.0	44.6	29	33	38	31	47	41.4	50.8	46.3	25.0	62.7
Basante	70	42	28.5	37.5	28	18	25	21	20	40.0	27.7	30.5	16.9	26.7
Algo	32	12	13.0	10.7	9	9	13	1	5	12.9	13.8	15.9	0.8	6.7
Poco	4	4	1.6	3.6	2	2	1	5	2	2.9	3.1	1.2	4.0	2.7
Nada	12	4	4.9	3.6	2	3	5	66	1	2.9	4.6	6.1	53.2	1.3
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>124</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Para las personas integrantes de la muestra analizada se observa en la tabla 44, que sólo 47 profesores no han practicado algún deporte, quienes otorgan un 85.1% de valor entre mucho y bastante a los conocimientos prácticos sobre la E.F. a la hora de desarrollar su trabajo; así mismo los que han participado en selecciones federadas a nivel regional y nacional le conceden un valor de 83.3%, y alrededor de un 76% les dan el mismo valor a estos conocimientos prácticos. Los profesores que participaron en el deporte escolar son los que más valor otorgan (87.9%). En este análisis se encontraron resultados significativos al obtener un valor de  $p=0.001$  obteniendo asociación fuerte entre los que practicaron deporte federado categoría nacional y los que no han practicado deporte competitivo, que en promedio obtuvieron un RTC de 2.6, valoran con mucho este tipo de conocimientos.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 44. En relación a los conocimientos prácticos sobre la E. F., indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según si ha practicado deporte.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Mucho	31	34	25	17	46	9	16	47.0	47.2	49.0	44.7	63.9	75.0	34.0
RTC	-0.5	-0.5	-0.1	-0.6	2.7	1.8	-2.3							
Bastante	27	21	14	11	14	1	24	40.9	29.2	27.5	28.9	19.4	8.3	51.1
RTC	1.9	-0.4	-0.6	-0.3	-2.4	-1.7	3.1							
Algo	7	15	7	3	6	0	6	10.6	20.8	13.7	7.9	8.3	0.0	12.8
RTC	-0.5	2.5	-0.3	-0.9	-1.1	-1.3	0.1							
Poco	0	2	0	3	1	1	1	0.0	2.8	0.0	7.9	1.4	8.3	2.1
RTC	-1.4	0.3	-1.2	2.5	-0.5	1.5	-0.1							
Nada	1	0	5	4	5	1	0	1.5	0.0	9.8	10.5	6.9	8.3	0.0
RTC	-1.3	-2.1	2	1.9	1.1	0.7	-1.6							
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 45 observamos que los profesores de la muestra que estudiaron en una normal de educación física, dieron un valor del 82.2% entre mucho y bastante a los conocimientos prácticos de la E.F. necesarios para su desempeño docente, a diferencia del 70.4% que otorgan los que estudiaron en una universidad pública. Quienes estudiaron en otra institución les dio un 77.4%, no encontrándose significancia al obtener un  $p=0.264$ , tampoco se encontró relación con los que ampliaron sus estudios con un valor  $p=0.106$ .

**Tabla 45. En relación a los conocimientos prácticos sobre la E. F., indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según la institución donde realizó sus estudios en educación física, y si ha realizado algún otro tipo de estudios.**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Mucho	134	36	8	51.0	66.7	36.4	118	41	19	48.2	51.9	55.9
Basante	82	2	9	31.2	3.7	40.9	84	22	6	34.3	27.8	17.6
Algo	34	8	2	12.9	14.8	9.1	30	8	6	12.2	10.1	17.6
Poco	3	3	2	1.1	5.6	9.1	7	1	0	2.9	1.3	0.0
Nada	10	5	1	3.8	9.3	4.5	6	7	3	2.4	8.9	8.8
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>54</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

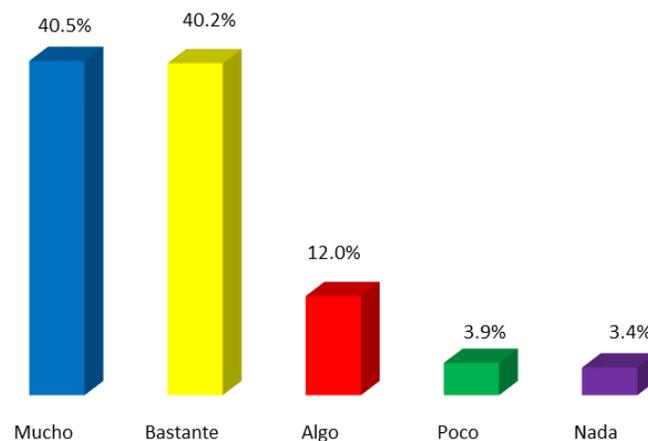
Fuente: Elaboración propia.

Continuando en esta misma tabla, los que ampliaron sus estudios a maestría otorgan un 82.5% a los conocimiento prácticos de la E.F., los que estudiaron un doctorado le dan un 79.5%, y los que estudiaron en otra institución valora con un 73.5% entre mucho y bastante

a estos conocimientos prácticos; en esta variable, al igual que en la anterior, tampoco hubo una significancia al obtener valores de  $p > .05$

*Variable: Valoración de los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la E. F.*

La figura 27 muestra que el 82.7% le da mucha y bastante valoración a los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la educación física, el 12% le dio algo valor, y para el 7.3% le otorga poco o nada de valor a estos conocimientos.



**Figura 147.** Valoración de los conocimientos pedagógicos generales sobre la educación física.

*Fuente: Elaboración propia.*

La tabla 46 señala que las mujeres otorgan más valor (85.8%) entre mucho y bastante, a los conocimientos generales aplicables a la E.F., al contrario de los hombres que otorgan un 78.4%. En referencia a los años de servicio, los profesores con una antigüedad mayor a 20 años dieron mayor importancia los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la educación física a la hora de desarrollar su trabajo con un 85.4%. Los profesores entre 6 y 20 años de servicio le otorgaron en promedio un 81% de valor, y los de menos de 5 años de servicio le dieron 77.2% de valor entre mucho y bastante. En el análisis inferencial de esta variable no hubo significancia al obtener valores  $p > .05$ .

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 46. En relación a los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer										
Mucho	98	47	39.8	42.0	20	24	29	31	41	28.6	47.0	35.4	47.0	54.7
Basante	95	49	38.6	43.8	34	27	37	23	23	48.6	34.8	45.1	34.8	30.7
Algo	34	9	13.8	8.0	9	7	12	6	9	12.9	9.1	14.6	9.1	12.0
Poco	9	5	3.7	4.5	5	5	2	1	1	7.1	1.5	2.4	1.5	1.3
Nada	10	2	4.1	1.8	2	2	2	5	1	2.9	7.6	2.4	7.6	1.3
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 47 muestra el valor que dan a los conocimientos pedagógicos aplicables a la E.F. en relación a si han practicado deporte en algún nivel competitivo. Los profesores de la muestra que practicaron deporte de élite, olímpico o internacional, categoría regional, estatal y escolar representativa dieron en promedio 77% de mucho a bastante de valor a estos conocimientos; los que practicaron deporte escolar otorgaron un 81.8% y los que más valor dieron, en este mismo sentido fueron los profesores que participaron en categoría nacional con un 87.5% de mucho a bastante. Es importante señalar que en esta variable se obtuvo un  $p=.009$ , por lo cual son resultados significativos.

Respecto a los valores RTC solamente se encontró una fuerte relación con los profesores que practicaron deporte categoría nacional con un valor de 2.4, que valoran con “mucho” estos conocimientos, mientras que aquellos que no practicaron deporte competitivo obtuvieron un valor de 2.1 que consideran con algo estos conocimientos.

**Tabla 47. En relación a los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo según si ha practicado deporte.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Mucho	20	33	20	13	38	7	14	30.3	45.8	39.2	34.2	52.8	58.3	29.8
RTC	-1.9	1	-0.2	-0.8	2.4	1.3	-1.6							
Bastante	34	23	20	17	25	2	23	51.5	31.9	39.2	44.7	34.7	16.7	48.9
RTC	2.1	-1.6	-0.2	0.6	-1.1	-1.7	1.3							
Algo	8	13	6	2	3	1	10	12.1	18.1	11.8	5.3	4.2	8.3	21.3
RTC	0	1.8	-0.1	-1.4	-2.3	-0.4	2.1							
Poco	4	2	1	4	2	1	0	6.1	2.8	2.0	10.5	2.8	8.3	0.0
RTC	1	-0.6	-0.8	2.2	0.6	0.8	-1.5							
Nada	0	1	4	2	4	1	0	0.0	1.4	7.8	5.3	5.6	8.3	0.0
RTC	-1.7	-1	1.9	0.7	1.2	1	-1.4							
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 48 muestra el valor que dan los profesores a los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la educación física a la hora de desarrollar su trabajo. Los profesores que estudiaron en una escuela normal otorgan 82.9% entre mucho y bastante de valor a estos conocimientos; en cambio los que estudiaron en el sistema universitario le dan un 71.3% con estos mismos criterios, existiendo una diferencia de 10 puntos porcentuales entre ambos grupos. Los que egresaron de otra institución le dan un 71.3% de valor entre mucho y bastante también a estos conocimientos. En este análisis también se encontraron resultados significativos al obtener un valor de  $p=.000$ .

En relación a los RTC obtenidos se tiene un 4.7 para los que estudiaron en otra institución formadora y un 3.3 para los que estudiaron en la normal de educación física, que consideran con poco este tipo de conocimientos.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 48. En relación a los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la educación física, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo según la institución donde realizó sus estudios y si ha realizado otro tipo de estudios.**

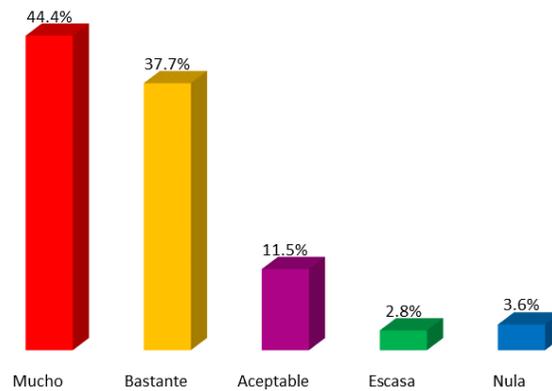
	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Mucho	110	29	6	41.8	39.7	27.3	94	38	13	38.4	48.1	38.2
RTC	0.8	-0.2	-1.3									
Bastante	108	26	10	41.1	35.6	45.5	107	25	12	43.7	31.6	35.3
RTC	0.5	-0.9	0.5									
Algo	35	8	0	13.3	11.0	0.0	28	7	8	11.4	8.9	23.5
RTC	1.3	-0.3	-1.8									
Poco	5	4	5	1.9	5.5	22.7	12	2	0	4.9	2.5	0.0
RTC	-3.3	0.8	4.7									
Nada	5	6	1	1.9	8.2	4.5	4	7	1	1.6	8.9	2.9
RTC	-2.5	2.6	0.3									
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la misma tabla anterior nos relaciona la ampliación de estudios a un nivel de posgrado o el haber cursado otra licenciatura, lo que tiene mucha importancia en la profesión. Podemos visualizar que los que estudiaron alguna maestría otorgaron un 82.1 % de valor entre mucho y bastante a estos conocimientos, los que hicieron estudios de doctorado dieron un porcentaje levemente menor de 79.7%, y los que estudiaron otra licenciatura dieron un 73.5% de valor estos conocimientos. Aquí se obtuvo un p valor de 0.011, cercano a 0.05.

*Variable: Valoración de los conocimientos que los profesores han adquirido por sí mismos en la práctica o ejercicio profesional.*

Los resultados que a continuación se presentan, se relacionan con la valoración que dan los profesores en referencia a conocimientos adquiridos por sí mismos en la práctica profesional. En la figura 28, se observa que el 44.4% de la muestra analizada valora con mucho en un 44.4%, un 37.7% con bastante, 11.5% valora que son aceptables, el 3.6% del total de la muestra los valora como nulos y el 2.8% escasos.



**Figura 158.** Valoración de los conocimientos adquiridos por sí mismo en la práctica profesional. Fuente: *Elaboración propia.*

La valoración que dan los hombres y mujeres a los conocimientos adquiridos por sí mismo en la práctica de su ejercicio profesional, es en promedio de 81% entre mucho y bastante; un 13% entre algo y poco le otorgan los hombres, y las mujeres un 17% para el mismo criterio. En relación con los años de servicio, los rangos de 6 a 10 años, de 11 a 15 y más de 20 años, otorga en promedio 77% de valor de mucho a bastante; continuando con este mismo criterio, los de menos de 5 años dan un 84.3% de mucho a bastante, y los que más valor le dan, son los que tienen entre 16 y 20 años de servicio con un 86.3%. En este análisis no se encontraron diferencias significativas (tabla 49).

**Tabla 49.** En relación a los conocimientos adquiridos por sí mismo en la práctica de su ejercicio profesional, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según sexo y años de servicio.

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n		%							
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Mucho	111	48	45.1	42.9	27	29	30	36	37	38.6	44.6	36.6	54.5	49.3
Basante	92	43	37.4	38.4	32	21	34	21	27	45.7	32.3	41.5	31.8	36.0
Algo	27	14	11.0	12.5	6	11	13	3	8	8.6	16.9	15.9	4.5	10.7
Poco	5	5	2.0	4.5	3	2	3	0	2	4.3	3.1	3.7	0.0	2.7
Nada	11	2	4.5	1.8	2	2	2	6	1	2.9	3.1	2.4	9.1	1.3
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: *Elaboración propia.*

En referencia a esta misma variable, y si han practicado deportes, se observa en la tabla 50 que hay un promedio de 14.2% que otorgan mucho valor a los conocimientos que adquirieron por sí mismo en la práctica de su ejercicio profesional, de los que practicaron

Graciela Hoyos Ruíz

deporte escolar, categoría escolar representativa, estatal y regional. Después le siguen los que participaron en categoría nacional con 20.8%, después los que no han practicado deporte con un 21.3%, y los que más valor dan (41.7%) con mucho a los conocimientos adquiridos en la práctica profesional, son los profesores que participaron en competencias de élite o nivel olímpico.

Continuando con esta misma tabla, el valor que dan entre bastante y algo a estos conocimientos, existe una media de 65% entre los grupos que han practicado deporte escolar, escolar representativo y los que no han practicado deporte; los que han participado en categoría estatal le dan 76.5%, mientras que los de la categoría nacional de dan 70.%. Los que menos valoran (52.6%) a estos conocimientos son los que han participado en la categoría regional, y los que más los valoran son los que participaron en competencias de élite con un 41.7%. Aquí se obtuvo en el análisis inferencial un valor de  $p=.012$ . Acerca de los RTC obtenidos tenemos que en promedio de 2.3 los profesores que practicaron deporte en la categoría estatal y nacional, valoran con bastante este tipo de conocimientos a la hora de desarrollar su trabajo.

**Tabla 50. En relación a los conocimientos adquiridos por sí mismo en la práctica de su ejercicio profesional, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según si ha practicado deporte.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Mucho	7	12	7	6	15	5	10	10.6	16.7	13.7	15.8	20.8	41.7	21.3
RTC	-0.1	1.1	-1.7	-2	2.4	1.6	-1.2							
Bastante	23	24	23	10	33	2	13	34.8	33.3	45.1	26.3	45.8	16.7	27.7
RTC	0.3	-1.1	2.4	0.6	-2.2	-1.5	1.4							
Algo	22	22	16	10	18	3	18	33.3	30.6	31.4	26.3	25.0	25.0	38.3
RTC	1	0.3	-1.8	0.9	0.5	-1.3	0.8							
Poco	13	13	2	11	4	1	6	19.7	18.1	3.9	28.9	5.6	8.3	12.8
RTC	-0.7	0.8	-0.4	2	-1.6	0.2	-0.3							
Nada	1	1	3	1	2	1	0	1.5	1.4	5.9	2.6	2.8	8.3	0.0
RTC	-1.7	-1.1	1.7	0.6	1.7	1.2	-1.4							
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 51 se muestra que los que profesores que estudiaron en una escuela normal otorgan un 84% de valor entre mucho y bastante a los conocimientos adquiridos por sí mismos en su práctica profesional, mientras que los que estudiaron en el sistema universitario

los valoran con un 77.2%, y por último los que estudiaron en otra institución los valoran un poco más alto con 88.2%.

En esta variable se encontraron resultados significativos ya que se obtuvo un valor de  $p=0.004$ . Con respecto a los resultados RTC tenemos un valor de 2.7 de los que estudiaron en una escuela normal que consideran con “bastante” estos conocimientos; mientras que los que estudiaron en otra institución formadora tienen un RTC de 3.2 que los valoran con poco.

**Tabla 51. En relación a los conocimientos adquiridos por sí mismo en la práctica de su ejercicio profesional, indique el valor que usted le concede actualmente a la hora de desarrollar su trabajo, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.**

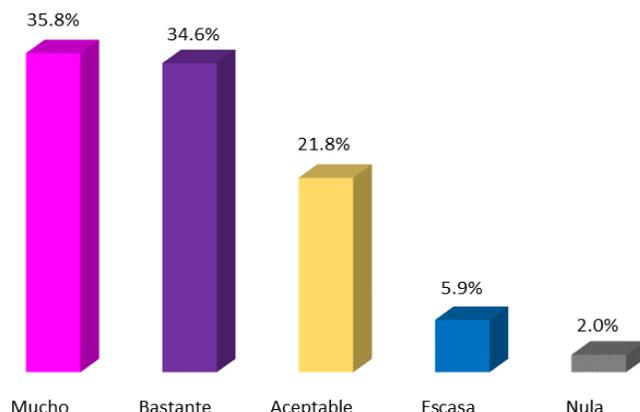
	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n	%		n	%		n		%		%	
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Mucho	111	38	10	42.2	52.1	45.5	106	36	17	43.3	45.6	50.0
RTC	-1.4	1.5	0.1									
Bastante	110	18	7	41.8	24.7	31.8	97	25	13	39.6	31.6	38.2
RTC	2.7	-2.6	-0.6									
Algo	31	9	1	11.8	12.3	4.5	29	9	3	11.8	11.4	8.8
RTC	0.3	0.3	-1.1									
Poco	5	2	3	1.9	2.7	13.6	8	2	0	3.3	2.5	0.0
RTC	-1.7	0	3.2									
Nada	6	6	1	2.3	8.2	4.5	5	7	1	2.0	8.9	2.9
RTC	-2.3	2.3	0.2									
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Variable: Valoración de los conocimientos científicos sobre la E. F. y Ciencias del Deporte en relación a su actividad actual.

Los resultados de esta variable describen la valoración de los profesores sobre la importancia de los conocimientos científicos sobre E.F. y Ciencias del Deporte, en relación a su actividad actual. La figura 29 presenta resultados donde se observa que el 35.8% valoran mucho la importancia de los conocimientos científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación, el 34.6% los valora bastante, para el 21.8% son aceptables, el 5.9% menciona que es escasa y un 2% la valora como nula.

Graciela Hoyos Ruíz



**Figura 2916.** En relación a su actividad actual valore la importancia de los conocimientos Científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación.  
 Fuente: *Elaboración propia.*

En la tabla 52 tenemos que de 246 hombres, 94 aprecian con mucho la importancia de los conocimientos científicos sobre E.F. y Ciencias del Deporte; 131 la consideran entre bastante y aceptable, y 21 de los profesores dicen que tiene entre escasa y nula importancia para su formación. En relación a los que piensan las profesoras, 34 de 112, da mucha importancia a estos conocimientos, para 71 de ellas, la importancia es entre bastante y aceptable, y para 7 es entre escasa y nula. Con respecto a la variable años de servicio, los resultados son los siguientes: para la escala de mucha importancia, los de menos de 5 años, dan un 40%, los que tienen entre 6 y 10 años de servicio la valoran con sólo un 20%, los que tienen entre 11 y 15 años, con 39.5%, los de entre 16 y 20 años le dan 34.7%, y los que tiene más de 20 años de servicio, 42.7%. Aquí se obtuvieron valores de  $p=0.065$  para sexo, y  $p=0.107$  para la variable años de servicio.

**Tabla 52.** En relación a su actividad actual valore la importancia de los conocimientos Científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación según sexo y años de servicio.

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?																		
	Sexo				Años de servicio														
	N		%		N		%		N		%		N		%				
Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	
Mucho	94	34	38.2	30.4	28	13	32	23	32	40.0	20.0	39.5	34.3	42.7					
Bastante	87	37	35.4	33.0	20	30	31	20	22	28.6	46.2	38.3	29.9	29.3					
Aceptable	44	34	17.9	30.4	19	17	14	13	14	27.1	26.2	17.3	19.4	18.7					
Escasa	17	4	6.9	3.6	2	2	3	8	6	2.9	3.1	3.7	11.9	8.0					
Nula	4	3	1.6	2.7	1	3	1	3	1	1.4	4.6	1.2	4.5	1.3					
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>81</b>	<b>67</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>					

Fuente: *Elaboración propia.*

En la tabla 53 se hace un comparativo en relación a la actividad actual de los profesores, con la importancia que da a los conocimientos científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación, y si ha practicado o no deporte competitivo. En la escala de mucha importancia los profesores de la muestra que practicaron deporte de élite, son los que mayor valor otorgan (58.3%), y los que menos porcentaje dan a este criterio son los profesores que participaron en categoría regional con un 28.9%.

Para la escala entre bastante y aceptable importancia existe una similitud en promedio del 57% que dan los que realizaron deporte escolar y los que participaron en selecciones escolares representativas; también existe una similitud del 50%, que otorgan los profesores que participaron en categorías estatal, regional y nacional, mientras los de la categoría élite dan un 25%. Los que más valor dan a este criterio son los que no participaron en deportes, con un 65.9%. En el análisis inferencial, se obtuvo un valor  $p=0.083$  lo cual indica que no existe relación entre las variables.

**Tabla 53. En relación a su actividad actual valore la importancia de los conocimientos Científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación según si ha practicado deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Mucho	20	25	21	11	30	7	14	30.3	34.7	41.2	28.9	41.7	58.3	29.8
Bastante	25	25	19	17	21	1	16	37.9	34.7	37.3	44.7	29.2	8.3	34.0
Aceptable	19	17	7	2	16	2	15	28.8	23.6	13.7	5.3	22.2	16.7	31.9
Escasa	1	5	3	6	3	1	2	1.5	6.9	5.9	15.8	4.2	8.3	4.3
Nula	1	0	1	2	2	1	0	1.5	0.0	2.0	5.3	2.8	8.3	0.0
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 54 se muestra un comparativo basado en el lugar que realizaron sus estudios de licenciatura o carreras afines, observando el 73.46% estudió en la Normal de Educación Física y, del total de estos profesores, el 94% valora que es mucha, bastante y aceptable la importancia de los conocimientos científicos sobre E. F. y Ciencias del Deporte recibidos en su formación en relación a su actividad actual. Mientras que para los profesores que estudiaron en el sistema universitario, este criterio lo valora en un 89%, y los que estudiaron

Graciela Hoyos Ruíz

en otra institución les otorga un 90%. Para los criterios de escasa y nula importancia que dan a estos conocimientos, la totalidad de la muestra dice que es alrededor del 7%.

**Tabla 54. En relación a su actividad actual valore la importancia de los conocimientos Científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.**

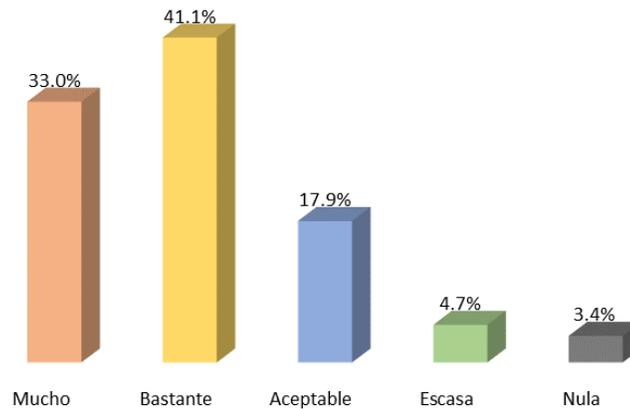
	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Mucho	95	30	3	36.1	41.1	13.6	85	33	10	34.7	41.8	29.4
Bastante	91	22	11	34.6	30.1	50.0	89	23	12	36.3	29.1	35.3
Aceptable	59	13	6	22.4	17.8	27.3	54	14	10	22.0	17.7	29.4
Escasa	15	5	1	5.7	6.8	4.5	14	6	1	5.7	7.6	2.9
Nula	3	3	1	1.1	4.1	4.5	3	3	1	1.2	3.8	2.9
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a si ampliaron o realizaron otros estudios, en la misma tabla observamos en relación a esta variable, que el 68% de la muestra que estudió una maestría, otorga un 92% de importancia entre aceptable, bastante y mucho, mientras que el 19.5% de los profesores que estudiaron un doctorado, dan un 88.7%, y el 8.9% de los que estudiaron otra licenciatura valoran este criterio en un 94%. El resto de la muestra otorga un 4% de importancia entre escasa y nula. En estos resultados no existe significancia, pues se obtuvieron valores de p mayores a 0.05.

*Variable: Valoración de las actividades sobre el currículo escolar relacionado con la enseñanza aprendizaje de la E. F. en relación a su actividad actual.*

En relación a la actividad actual de los profesores encuestados, con el currículo escolar relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la educación física, en la figura 30, se observa que el 74.1 % de los profesores en servicio, relacionan de manera entre mucho y bastante esta relación de conceptos; el 17.9% la considera aceptable, y el resto de la muestra la considera un 8.1% entre escasa y nula importancia con su actividad actual.



**Figura 30.** En Relación a su actividad actual valore las actividades sobre el currículo escolar relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la Educación Física.

*Fuente: Elaboración propia.*

En la tabla 55 se observa que tanto los hombres como las mujeres valora con un poco más del 90% las actividades del currículo escolar relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la E.F. para su actividad actual, entre mucho, bastante y aceptables; mientras un 9% de la muestra considera entre escasa y nula esta relación. En relación a los años de servicio, como se observa en esta tabla, los profesores con menos de 5 años de servicio valora en 88.6%, entre mucho, bastante y aceptables las actividades del currículo escolar relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la E.F.; y para el resto de la muestra las valora en un promedio de 92.5%. En este análisis se obtuvieron valores de p mayores de 0.05.

**Tabla 55.** En relación a su actividad actual valore las actividades sobre el currículo escolar relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la Educación Física, según sexo y años de servicio.

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		< de 5 años		Entre 6 y 10 años		Entre 11 y 15 años		Entre 16 y 20 años		> 20 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer										
Mucho	87	31	35.4	27.7	22	20	29	21	26	31.4	30.8	35.4	31.8	34.7
Bastante	98	49	39.8	43.8	34	24	32	30	27	48.6	36.9	39.0	45.5	36.0
Aceptable	42	22	17.1	19.6	6	15	17	9	17	8.6	23.1	20.7	13.6	22.7
Escasa	12	5	4.9	4.5	5	2	2	4	4	7.1	3.1	2.4	6.1	5.3
Nula	7	5	2.8	4.5	3	4	2	2	1	4.3	6.2	2.4	3.0	1.3
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

*Fuente: Elaboración propia.*

La tabla 56 relaciona esta variable con los profesores que han o no practicado deporte competitivo. Los profesores que participaron en categoría élite otorgan el mayor porcentaje

Graciela Hoyos Ruíz

(58.3%) de mucho valor a las actividades sobre el currículo escolar relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la E.F. y su actividad actual, mientras que las categorías escolar representativa, estatal, regional y nacional, en promedio le dan un 35.9% de valoración. Los profesores que participaron en deporte escolar le otorgan el 27.3%, y los que no participaron en deporte le dan sólo el 19.1% a este criterio. En este análisis tampoco se encontraron resultados significativos.

**Tabla 56. En relación a su actividad actual valore las actividades sobre el currículo escolar, relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la Educación Física, según si ha practicado deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Mucho	18	25	19	13	27	7	9	27.3	34.7	37.3	34.2	37.5	58.3	19.1
Bastante	28	29	21	14	25	2	28	42.4	40.3	41.2	36.8	34.7	16.7	59.6
Aceptable	13	13	8	5	14	1	10	19.7	18.1	15.7	13.2	19.4	8.3	21.3
Escasa	5	3	1	4	3	1	0	7.6	4.2	2.0	10.5	4.2	8.3	0.0
Nula	2	2	2	2	3	1	0	3.0	2.8	3.9	5.3	4.2	8.3	0.0
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con esta misma variable, y en relación a la institución donde realizaron sus estudios, en la tabla 57 se encontró que los profesores normalistas conceden un 94% de valor entre mucho, bastante y aceptables. Las actividades sobre el currículo escolar relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la E. F. y su actividad actual, los profesores egresados de una universidad dan un 87.7%, y los que estudiaron en otra institución le otorgan un 81.9% a este mismo criterio. En referencia a los profesores que han realizado otros estudios tenemos que los que estudiaron en otra institución consideran un 38.6% en mucho esta relación entre las actividades del currículo escolar relacionadas con la enseñanza aprendizaje, los profesores que realizaron un doctorado le dan un 34.2%, y los que estudiaron maestría, sólo le dan el 1.6%. Para esta misma parte de la muestra, considera esta relación en promedio de un 62.3% entre bastante y aceptables; para los que estudiaron doctorado y los que estudiaron otra licenciatura, valoran este criterio en un 58%. También, destaca que los profesores que realizaron estudios de maestría valoran en un 26.1% entre escasa y nula estas relaciones de actividades. Tampoco en estos análisis se encontraron resultados significativos, (p=0.255).

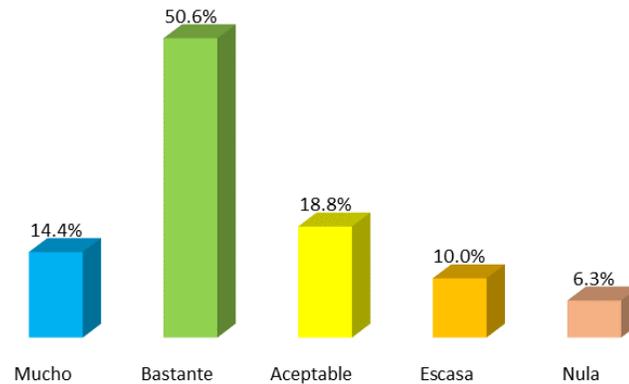
**Tabla 57. En relación a su actividad actual, valore las actividades sobre el currículo escolar relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la Educación Física, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Mucho	93	21	4	35.4	28.8	18.2	1	27	13	1.6	34.2	38.2
Bastante	108	29	10	41.1	39.7	45.5	2	28	10	3.3	35.4	29.4
Aceptable	46	14	4	17.5	19.2	18.2	36	18	10	59.0	22.8	29.4
Escasa	12	4	1	4.6	5.5	4.5	14	3	0	23.0	3.8	0.0
Nula	4	5	3	1.5	6.8	13.6	8	3	1	13.1	3.8	2.9
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>61</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

*Variable: En relación a su actividad actual, valore las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la Educación Física, (prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación.*

En la figura 31 se presenta la valoración que otorgan los profesores de la muestra a las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la E.F., como son las prácticas de enseñanza en escuelas, aprendidas y practicadas en su formación, en relación a su actividad actual. En este contexto tenemos que un bajo porcentaje (14.4%), las valora en mucho, y un 50.6% las valora como bastante, y como aceptables el 18.8%. Para el resto de la muestra las valora con 16.3%, entre escasas y nulas.



**Figura 31.** Valoración que los profesores dan a las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la Educación Física, (prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación.

*Fuente: Elaboración propia*

La relación de esta variable en referencia al sexo, en la tabla 58 se observa que tanto los hombres como las mujeres de la muestra, valora con alrededor del 28% en mucho las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la E.F. aprendidas y practicadas en su formación; y entre bastante y aceptable, también existe una similitud en las respuestas, pues ambos grupos las valora con 63%.

Continuando con la descripción de la misma tabla, en relación a los años de servicio, los profesores que tienen menos de 5 años, entre 16 y 20, y más de 20 años de servicio, valoran con mucho estas tareas didácticas en un promedio entre 31% y 34.8%; mientras que los que tienen entre 6 y 10, y entre 11 y 15 años de servicio, otorgan en promedio un 23.9%. En la escala de valoración entre bastante y aceptable, los profesores que tienen desde menos de 5 años de servicio y hasta los que tienen 15, dan en promedio un 65.3%, y los que tienen desde más de 16 años en adelante valoran en promedio con 57.4%. El resto de muestra las valora en promedio de 7.7% como escasas y nulas. La relación entre ambas variables dio valores de  $p > 0.05$ .

**Tabla 58. En relación a su actividad actual, valore las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la Educación Física, (prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer										
Mucho	73	31	29.7	27.7	22	16	19	23	24	31.4	24.6	23.2	34.8	32.0
Bastante	131	51	53.3	45.5	40	28	49	30	35	57.1	43.1	59.8	45.5	46.7
Aceptable	25	20	10.2	17.9	4	14	11	7	9	5.7	21.5	13.4	10.6	12.0
Escasa	11	7	4.5	6.3	3	4	2	2	7	4.3	6.2	2.4	3.0	9.3
Nula	6	3	2.4	2.7	1	3	1	4	0	1.4	4.6	1.2	6.1	0.0
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 59 se relacionan las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la E.F. aprendidas y practicadas en la formación de los profesores, y si éstos han practicado o no deporte competitivo. Presentamos los porcentajes de valoración, que dan al criterio de mucho: los profesores que practicaron deporte escolar, escolar representativo y categoría nacional otorgan entre 27% y 33.3%; los que participaron en categorías estatal y de élite valoran con 41.4% en promedio. Los profesores que participaron en categoría regional y los que no participaron en deportes valoran en promedio de un 16.4%.

Continuando con esta descripción, en la escala entre bastante y aceptable, tenemos lo siguiente: Los profesores de la muestra que participaron en deporte escolar, en categoría escolar representativa y regional, otorgan en promedio un 64%; los que participaron en las categorías estatal y nacional las valoran en promedio de 56.3%; los profesores que participaron en categoría élite otorgan un 41.6 % y los que más valor dan (82.9%) son los profesores que no participaron en deportes. Aquí se obtuvo un valor de  $p=0.015$ . Respecto a los resultados obtenidos para los RTC se tiene un 2.1 para los que practicaron deporte categoría estatal que valoran con mucho estas tareas aprendidas y practicadas durante su formación. Los que no practicaron deporte competitivo obtuvieron un valor RTC de 3.2 que valoran con bastante a este mismo criterio.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 59. En relación a su actividad actual, valore las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la Educación Física, (prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación según si ha practicado deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, categoría olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Mucho	20	20	21	6	24	5	8	30.3	27.8	41.2	15.8	33.3	41.7	17.0
RTC	-0.1	1.1	-1.7	-2	2.4	1.6	-1.2							
Bastante	36	36	25	16	31	4	34	54.5	50.0	49.0	42.1	43.1	33.3	72.3
RTC	0.3	-1.1	2.4	0.6	-2.2	-1.5	1.4							
Aceptable	5	12	2	8	12	1	5	7.6	16.7	3.9	21.1	16.7	8.3	10.6
RTC	1	0.3	-1.8	0.9	-0.5	-1.3	0.8							
Escasa	4	4	2	5	2	1	0	6.1	5.6	3.9	13.2	2.8	8.3	0.0
RTC	-0.7	0.8	-0.4	2	-1.6	1.1	-0.3							
Nula	1	0	1	3	3	1	0	1.5	0.0	2.0	7.9	4.2	8.3	0.0
RTC	-1.7	-1.1	1.7	0.6	1.7	0.9	-1.4							
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 60 se relacionan las variables referentes a la institución donde los profesores de la muestra realizaron sus estudios y si han realizado otro tipo de estudios, con las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la E.F. aprendidas y practicadas en su formación. Con referencia a la institución de egreso observamos que los profesores normalistas valoran en mucho con un 63.2%, los universitarios con 26% y los que estudiaron en otra institución con 31.8%. Entre bastante y aceptable los profesores normalistas y universitarios otorgan en promedio un 62.4% y los profesores que estudiaron en otra institución las valoran con 59.1%.

**Tabla 60. En relación a su actividad actual, valore las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la Educación Física, (prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Mucho	78	19	7	29.7	26.0	31.8	71	21	12	26.8	26.6	35.3
Bastante	136	38	8	51.7	52.1	36.4	129	37	16	48.7	46.8	47.1
Aceptable	33	7	5	12.5	9.6	22.7	30	10	5	11.3	12.7	14.7
Escasa	11	5	2	4.2	6.8	9.1	29	9	0	10.9	11.4	0.0
Nula	5	4	0	1.9	5.5	0.0	6	2	1	2.3	2.5	2.9
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>265</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

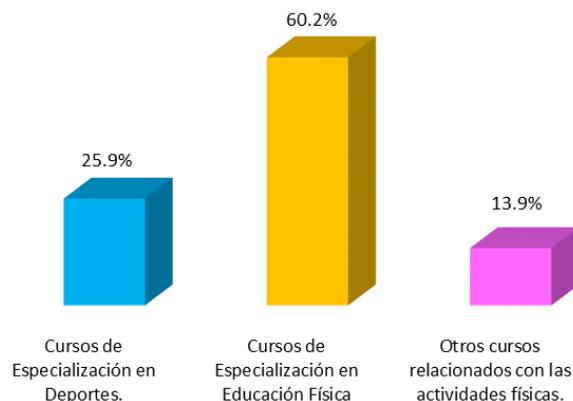
En esta misma tabla, en referencia a si los profesores que han realizado otros estudios posteriores a su formación inicial, tenemos que los que han estudiado maestría y doctorado

valoran con mucho las tareas didácticas recibidas en su formación en un promedio de 26.7%, mientras que los profesores que han estudiado otra licenciatura las valoran con 35.3%. Para la escala entre bastante y aceptable, la totalidad de la muestra otorga un promedio de 60%. En la escala entre escasa y nula, tanto los normalistas como los universitarios valoran alrededor del 13.6% y los profesores que estudiaron otra licenciatura sólo otorgan un 2.9% a este criterio. En las correlaciones de estas variables no se encontraron valores de  $p < 0.05$ .

#### 7.4. Dimensión: Formación práctica y profesional

*Variable: En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional, señale el tipo de formación de mayor énfasis recibido.*

La figura 32 muestra resultados del tipo de cursos que han recibido con mayor énfasis, los profesores relacionados con su formación y actualización permanente. Los cursos que señalan que han recibido los profesores con mayor énfasis son los siguientes: Cursos de especialización en E.F, en un 60.2%; después los cursos de especialización en deportes con 25.9% y por último otros cursos relacionados con las actividades físicas con 13.9%.



**Figura 32.** En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional, señale el tipo de formación de mayor énfasis recibido.

*Fuente: Elaboración propia.*

Graciela Hoyos Ruíz

La tabla 61 analiza el tipo de cursos realizados con mayor énfasis por los profesores de la muestra dentro de su formación y actualización permanente, con referencia a su campo profesional, según sexo y años de servicio. En estos encontramos que tanto los hombres como las mujeres dicen en promedio de 52.3% han realizado cursos sobre especialización en educación física y el 24.5% de ellos señala haber realizado cursos sobre especialización en deportes. Para los otros cursos relacionados con las actividades físicas, el 18.7% de los hombres, y el 27.7% de las mujeres dicen haberlos realizados. En ambas variables no se encontraron valores significativos.

**Tabla 61. En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional, señale el tipo de formación de mayor énfasis recibido, según sexo y años de servicio.**

Cursos	Sexo				Años de servicio									
	n		%		< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	>20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	>20 años
Especialización en Deportes.	68	24	27.6	21.4	18	15	13	17	18	25.7	23.1	15.9	25.8	24.0
Especialización en Educación Física	132	57	53.7	50.9	39	40	54	39	42	55.7	61.5	65.9	59.1	56.0
Otros cursos relacionados con las actividades físicas.	46	31	18.7	27.7	13	10	15	10	15	18.6	15.4	18.3	15.2	20.0
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 62 se muestran los resultados de las respuestas de los profesores en referencia al tipo de cursos de formación y actualización permanente que han recibido en su campo profesional con mayor énfasis, y si han practicado deportes o no. En este sentido, el tipo de cursos que señalan que han recibido con mayor énfasis son a los cursos de especialización en E.F., donde los que más porcentaje le dan son los que practicaron deporte escolar, con 74.2%. Los que practicaron deporte escolar representativo son los que menos porcentaje otorgan con un 45.8%. Después siguen los cursos de especialización en deportes, donde los profesores que practicaron deporte categoría élite son los que mayor valor le dan, con 41.7%, y los que menos valor otorgan con un 10.6%, son los que practicaron deporte escolar y a los otros cursos relacionados con las actividades físicas, los profesores que practicaron deporte categoría estatal, les dan el mayor porcentaje con 27.5%, y los que menos valor otorgan, con un 10.6% , son los profesores que no practicaron deporte. Estos resultados son significativos para este estudio, ya que se obtuvo un valor de  $p=0.006$ .

Los que practicaron deporte categoría regional y élite obtuvieron en promedio un RTC = 2.4 donde dicen que han recibido con mayor énfasis los cursos de especialización en educación física.

**Tabla 62. En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional, señale el tipo de formación de mayor énfasis recibido, según si ha practicado deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Especialización en Deportes.	7	28	10	7	12	5	8	10.6	38.9	19.6	18.4	16.7	41.7	17.0
RTC	-1.6	1.1	0.1	-0.8	1.7	1.7	-1.8							
Especialización en Educación Física	49	33	27	25	51	4	34	74.2	45.8	52.9	65.8	70.8	33.3	72.3
RTC	1.2	-1.4	-1.2	2.7	1.5	-2.2	-1.7							
Otros cursos relacionados con las actividades físicas.	10	11	14	6	9	3	5	15.2	15.3	27.5	15.8	12.5	25.0	10.6
RTC	-0.7	-0.6	1.5	-1	-1.7	-1.2	1.6							
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con esta misma variable, en la tabla 63 se presentan resultados de los cursos de formación y actualización permanente que han recibido los profesores, según la institución donde realizaron sus estudios y si han realizado otro tipo de estudios. El tipo de cursos de mayor énfasis recibido, la totalidad de la muestra dice que son los cursos de especialización en E.F., donde los que mayor valor dan, son los profesores normalistas, con un 58.6%, seguido de los profesores universitarios con un 46.6%, y por último los profesores que estudiaron otra licenciatura con un 40.9%. Después siguen los cursos relacionados con las actividades físicas, en los cuales la totalidad de la muestra les otorga en promedio un 30.2%. El tipo de cursos con menor énfasis recibidos son los que se refieren a la especialización en deportes, donde los normalistas otorgan un menor valor con 9.9% y los profesores que estudiaron en el sistema universitario y los que estudiaron en otra otorgan en promedio un 26.6% a este criterio.

En estos análisis encontramos un valor de  $p=0.006$ , por lo cual los resultados son significativos. Obteniendo un RTC de 3.5 para los que estudiaron en una escuela normal de

Graciela Hoyos Ruíz

E.F. y un 2.8 para los que estudiaron en un sistema universitario que han realizado curso de especialización en deportes con mayor énfasis.

**Tabla 63. En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional, señale el tipo de formación de mayor énfasis recibido, según la institución donde haya estudiado, y si ha realizado otro tipo de estudios.**

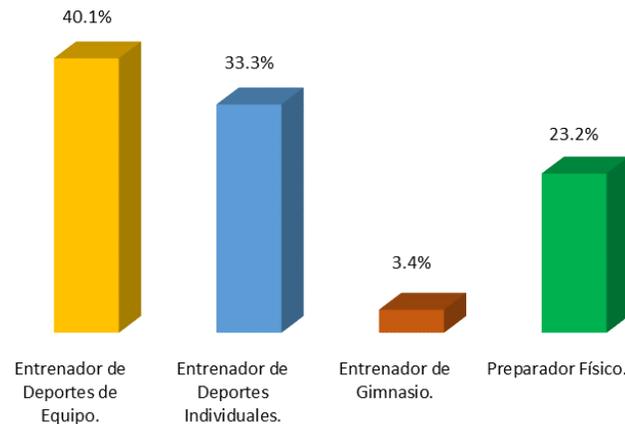
	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Especialización en Deportes.	26	19	6	9.9	26.0	27.3	39	14	7	15.9	17.7	20.6
RTC	-3.5	2.8	1.7									
Especialización en Educación Física	154	34	9	58.6	46.6	40.9	150	45	17	61.2	57.0	50.0
RTC	2.2	-2	-0.6									
Otros cursos relacionados con las actividades físicas.	83	20	7	31.6	27.4	31.8	56	20	10	22.9	25.3	29.4
RTC	1.7	-1.3	-1									
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la relación de esta variable, con si han realizado otros estudios después del egreso de su formación inicial, aquí también encontramos que los cursos con mayor énfasis recibidos son los cursos de especialización en E.F.; los que estudiaron maestría y doctorado, valoran con un 59.1% en promedio, y los profesores que estudiaron otra licenciatura otorgan un 50%. Por último están los cursos relacionados con las actividades físicas, a los cuales la totalidad de la muestra otorga en promedio un 28.3%. En estos resultados no existe significancia.

Variable: Si ha realizado cursos para entrenadores deportivos, señale el tipo de curso.

En la figura 33 se muestran los cursos para entrenadores deportivos que han realizado los profesores de la muestra, en ésta encontramos que los cursos para entrenador de deportes de equipo son los que tienen más porcentaje, un 40.1%; después los cursos para entrenador de deportes individuales con 33.3%, continuando con los cursos de preparador físico con 23.2% y por último los cursos para entrenador de gimnasio, con 3.4%.



**Figura 173.** Cursos para entrenadores deportivos que han realizado los profesores.  
*Fuente: Elaboración propia.*

La tabla 64 presenta resultados referentes al tipo de cursos para entrenadores deportivos que han realizado los profesores de la muestra, relacionados con sexo y años de servicio, es importante señalar, que casi una quinta parte de la muestra (18.9%) no ha realizado este tipo de cursos.

En cuanto a los cursos para entrenador de deportes en equipo, los hombres los han tomado en un 42.3% y las mujeres en un 24.1%. Los cursos para entrenador de deportes individuales las mujeres los han tomado en un 33.9% y los hombres en 28.9%. Los cursos para preparador físico las mujeres los han realizado en un 24.1% y los hombres en 19.9%. Con respecto a los cursos para entrenador de gimnasio, éstos los han llevado en menor proporción, un 6.3% las mujeres y los hombres sólo 1.6%.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 64. Si ha realizado cursos de entrenadores deportivos, señale el tipo de curso, según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Entrenador de Deportes de Equipo.	104	27	42.3	24.1	14	30	31	16	40	20.0	46.2	37.8	21.3	53.3
RTC	3.3	-3.3			-3.2	1.8	0.3	-2.3	3.4					
Entrenador de Deportes Individuales.	71	38	28.9	33.9	23	24	30	21	11	32.9	36.9	36.6	28.0	14.7
RTC	-1	1			0.5	1.3	1.4	0.3	-3.3					
Entrenador de Gimnasio.	4	7	1.6	6.3	3	2	0	2	4	4.3	3.1	0.0	2.7	5.3
RTC	-2.4	2.4			0.7	0	-1.8	0	1.3					
No ha realizado cursos	18	13	7.3	11.6	10	1	7	16	6	14.3	1.5	8.5	21.3	8.0
RTC	0.6	0.1			0.2	0.5	0.3	1	0.3					
Preparador Físico.	49	27	19.9	24.1	20	8	14	20	14	28.6	12.3	17.1	26.7	18.7
RTC	-0.9	0.9			1.7	-1.9	-1	2	-0.6					
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los años de servicio de los profesores tenemos que para los cursos para entrenador de deportes en equipo los profesores que tienen más de 20 años de servicio los han realizado en un 53.3%, seguido con un 45.2% del grupo de entre 6 y 10 años de servicio; los profesores entre 11 y 15 años le dan un 37.8% y el resto de la muestra alrededor de un 20.5%. Siguen en porcentaje un poco menor los cursos para entrenadores de deportes individuales, donde los profesores de entre menos de 5 años y hasta 15 años de servicio los han realizado en un promedio de 35.1%. Luego siguen los profesores entre 16 y 20 años de servicio, con un 28%, y en menor porcentaje (14.7%) los que tienen más de 20 años de servicio.

Siguen en orden de menor importancia los cursos para preparador físico, donde los profesores con menor de 5 años de servicio y los de entre 16 y 20 años otorgan en promedio un 27.6%. El resto de la muestra otorga en promedio un 3.1% a los cursos para entrenador de gimnasio. En estos análisis se encontró una significancia con un valor de  $p=0.004$  para la variable sexo y un valor  $p=0.000$  para la variable años de servicio.

Respecto a los valores más significativos de RTC tenemos que tanto para hombres como mujeres se tiene un valor de 3.3 que han tomado cursos para entrenadores de deportes de equipo.

Continuando con esta variable, y en relación a si los profesores han practicado deportes, en la tabla 65 se muestran las respuestas siguientes: en los cursos de entrenadores para deportes en equipo, los profesores que participaron en categoría estatal dicen que los han tomado en un 51%; los que participaron en categoría escolar representativa y élite, dan en promedio un 42.4%; los que participaron en la categoría nacional los han realizado en un porcentaje de 37.5% y en un promedio de 27.9% los han realizado los profesores que practicaron en deporte escolar, al igual los que participaron en categoría regional, así como los profesores que no participaron en deportes. En los cursos para deportes individuales los profesores que los han tomado en mayor porcentaje son los que participaron en categoría regional en un 47.4%; en un promedio de 33.7% los han tomado los profesores que participaron en categorías nacional y élite, así como los que no participaron en deportes. Los que participaron en deporte escolar y escolar representativa los tomaron en un promedio de 26.2% y los que en menor porcentaje (19.6%) los han tomado son los profesores que participaron en categoría estatal. Los cursos de preparador físico los profesores que no han participado en deportes le dan un porcentaje más alto y en un porcentaje mínimo, en promedio de 3.4% del total de la muestra, dice que fueron los cursos para entrenador de gimnasio.

En este análisis inferencial se obtuvo una significancia de  $p=.008$ . Se observa un valor de RTC de 2.3 de los que practicaron deporte categoría estatal que dicen que han realizado cursos para entrenadores de deporte de equipos y un 2.4 de los que practicaron deporte categoría regional que han tomado cursos para entrenador de deportes individual.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 65. Tipos de cursos de entrenadores deportivos que han realizado los profesores, según si ha practicado deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Entrenador de Deportes de Equipo.	18	31	26	11	27	5	13	26.1	44.1	51.1	29.8	36.8	38.8	26.7
RTC	-1.7	1.3	2.3	-1	0.2	0.4	-1.4							
Entrenador de Deportes Individuales.	19	17	10	18	26	4	15	27.6	24.2	19.6	48.8	35.5	31.0	30.8
RTC	-0.3	-1.4	-1.8	2.4	1.2	0.2	0.2							
Entrenador de Gimnasio.	7	0	1	0	1	1	1	10.2	0.0	2.0	0.0	1.4	7.8	2.1
RTC	3.9	-1.7	-0.5	-1.2	-0.9	1.1	-0.4							
No ha realizado cursos	8	10	1	6	4	0	2	11.6	14.2	2.0	16.3	5.5	0.0	4.1
RTC	1	0.5	0.3	0.8	1.2	-0.4	1							
Preparador Físico.	14	14	13	3	14	2	16	20.3	19.9	25.5	8.1	19.1	15.5	32.9
RTC	0	-0.4	-0.4	-2.1	-0.4	-0.4	2.3							
<b>Total</b>	<b>68.9</b>	<b>70.3</b>	<b>50.9</b>	<b>36.9</b>	<b>73.3</b>	<b>12.9</b>	<b>48.7</b>	<b>95.791</b>	<b>102.4182077</b>	<b>100.1965</b>	<b>102.98103</b>	<b>98.226467</b>	<b>93.02325581</b>	<b>96.50924</b>

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con esta variable, en la tabla 66 se muestran resultados relacionados con la institución formadora de los profesores y si han ampliado sus estudios. Con respecto a los cursos para entrenador de deportes de equipo. Tenemos que los profesores que egresaron del sistema universitario, los han tomado en un 48.3%; los profesores que provienen de la Normal de E.F. dicen haberlos realizado en un 36.1%; mientras que los egresados de otra institución formadora en un porcentaje menor, 20%. Para los cursos para entrenador de deportes individuales, en porcentaje de 51.4% los han realizado los profesores provenientes de otra institución formadora; un 33.5% los egresados de la Normal de E.F. y sólo el 8.3% de los profesores provenientes del sistema universitario. Después, tenemos los cursos para preparador físico, donde el 25% de los profesores egresados del sistema universitario los han realizado, un 20.9% los de la Escuela Normal de E.F. y un 17.1% los de otra institución formadora. Con respecto a los cursos para entrenador de gimnasio en promedio de 4.5% los han realizado los egresados del sistema universitario y los de otra institución formadora y en un porcentaje mayor los egresados de la Normal de E. F. con 27.7%. El resto de la muestra, 28.3%, dice no haber realizado ningún tipo de estos cursos.

Permaneciendo en ésta variable si han ampliado sus estudios, observamos en la misma tabla 65, que los cursos para entrenador de deportes de equipo, en promedio de 33.3%, los han realizado quienes estudiaron una maestría y los que estudiaron otra licenciatura; mientras

que los profesores que estudiaron un doctorado los han realizado en mayor porcentaje, 45.6%. Para los cursos para entrenador de deportes individuales observamos en la tabla que el 33.5% de los profesores que estudiaron una maestría los han realizado. Los que realizaron otra licenciatura en un 26.5% y un 22.8% de los que estudiaron un doctorado. Siguen en orden de importancia los cursos para reparador físico, donde en promedio de 22.5% los han realizado quienes estudiaron una maestría y los que realizaron otra licenciatura y un 19% los profesores que estudiaron un doctorado. Los cursos para entrenador de gimnasio, son los que tienen menor porcentaje, pues sólo el 2.6% de la totalidad de la muestra dice haberlos realizado. En este análisis inferencial se obtuvieron valores de  $p > .05$ , por lo tanto no hay resultados significativos.

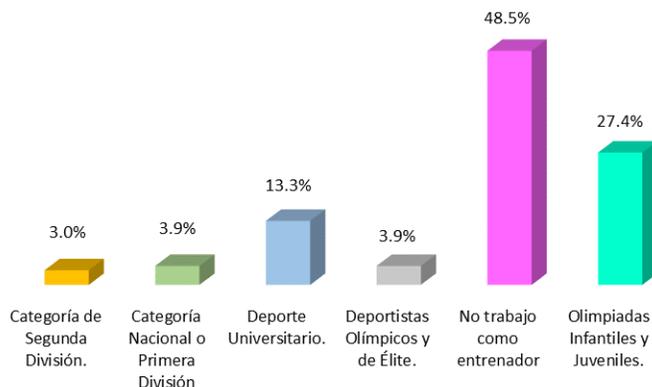
**Tabla 66. Ha realizado cursos de entrenadores deportivos, señale el tipo de curso según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.**

Cursos	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n	%		n	%							
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Entrenador de Deportes de Equipo.	95	29	7	36.1	48.3	20.0	84	36	11	34.3	45.6	32.4
Entrenador de Deportes Individuales.	86	5	18	32.7	8.3	51.4	82	18	9	33.5	22.8	26.5
Entrenador de Gimnasio.	7	2	2	2.7	3.3	5.7	9	1	1	3.7	1.3	2.9
No ha realizado cursos	20	9	2	7.6	15.0	5.7	17	9	5	6.9	11.4	14.7
Preparador Físico.	55	15	6	20.9	25.0	17.1	53	15	8	21.6	19.0	23.5
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>60</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Variable: Si trabaja como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado.

En la figura 34 se presentan resultados referentes a si los profesores de la muestra también trabajan como entrenadores deportivos, se observa que el 48.5% manifiesta no realizar esta actividad. El 27.4% dice que trabaja con categorías infantiles y juveniles que participan en las olimpiadas que se realizan anualmente en México. El 13.3% de los profesores participan en el deporte universitario y el 3.9% entrenan a deportistas en las categorías nacional y élite y el 3% entrena a equipos de segunda división.



**Figura 184.** Si trabaja como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado.  
 Fuente: *Elaboración propia.*

En referencia a esta variable, relacionada con las variables sexo y años de servicio, se observa en la tabla 67, que la categoría de Olimpiadas Infantiles y Juveniles es la que más han entrenado, los hombres en un 28.6% y las mujeres en 20.9%. La siguiente categoría en orden de importancia es la del deporte universitario, donde los hombres han participado en 14.7% y las mujeres en 8.2%; después en un promedio de 7.9%, tanto de hombres y mujeres han entrenado a la categoría de segunda división. Para las categorías nacional y de élite u olímpica, tenemos un promedio de 3.8% entre hombres y mujeres, que han entrenado a estas categorías. Los profesores de la muestra que no trabajan como entrenadores tenemos un 42.9% de hombres y un 53.6% de mujeres.

Respecto a la variable años de servicio observamos en esta misma tabla, que en promedio de 41.1% los profesores de entre menos de 5 años, y los que tienen entre 16 y 20, y más de 20 años de servicio, la categoría que más han entrenado, es la de Olimpiadas Infantiles y Juveniles. Después siguen los profesores entre 6 y 10 años de servicio con un 34.7% y por último los de entre 11 y 15 años con un 25%. La siguiente categoría que más han entrenado los profesores de la muestra es la de deporte universitario, donde en un promedio del 15.3% han participado los profesores que tienen entre menos de 5 años de servicio, los de entre 6 y 10 y los que tienen más de 20 años; después en un promedio de 5.8%, los que tienen entre 11 y 15, y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio y a las categorías que menos han

entrenado el totalidad de la muestra son: la nacional y de élite con un promedio de 3.5%, y la de Segunda División con un promedio de 2.4%. De acuerdo a los valores p obtenidos no se encontró significancia

**Tabla 67. Si trabaja como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado, según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer										
Segunda División.	16	10	6.7	9.1	1	2	2	2	2	1.2	2.7	2.9	2.4	2.8
Nacional o Primera División	9	4	3.8	3.6	2	4	3	3	1	2.4	5.3	4.4	3.6	1.4
Deporte Universitario.	35	9	14.7	8.2	10	13	3	6	12	12.0	17.3	4.4	7.2	16.7
Deportistas Olímpicos y de Élite.	8	5	3.4	4.5	2	4	6	0	1	2.4	5.3	8.8	0.0	1.4
Olimpiadas Infantiles y Juveniles.	68	23	28.6	20.9	34	26	17	36	28	41.0	34.7	25.0	43.4	38.9
No trabajo como entrenador	102	59	42.9	53.6	34	26	37	36	28	41.0	34.7	54.4	43.4	38.9
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>110</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>83</b>	<b>75</b>	<b>68</b>	<b>83</b>	<b>72</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 68 se muestran resultados referentes a la máxima categoría que los profesores han entrenado, según si ellos han practicado deportes. Las categorías que más han entrenado son dos: la universitaria y la de olimpiadas infantiles y juveniles. En promedios generales de toda la muestra han entrenado alrededor de 6 deportistas universitarios, donde los que tienen mayor número (14), son los profesores que practicaron deporte categoría nacional; y en promedio de 22 deportistas de olimpiadas infantiles y juveniles, donde el mayor número de los profesores (27), han entrenado a deportistas de esta categoría. Se obtuvo un valor de  $p=0.000$ , por lo cual estos resultados son significativos. Los que practicaron deporte categoría nacional muestra una relación con un  $RTC=4.1$  de que no han trabajado como entrenadores, asimismo con un  $RTC$  de 2.8 los que practicaron deporte escolar y un  $RTC$  de 3.1 para los que no han practicado deporte competitivo.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 68. Si trabaja como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado según si ha practicado deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Segunda División. RTC	2	0	1	3	2	2	0	3.2	0.0	2.0	8.6	2.9	18.2	0.0
Nacional o Primera División. RTC	-1.5	0	-0.4	2	0	3	-1.2							
Deporte Universitario. RTC	3	6	1	1	6	1	1	4.8	8.8	2.0	2.9	8.8	9.1	2.3
Deportistas Olímpicos y de Élite. RTC	0.4	-1.8	-0.7	-0.3	2.4	0.9	-0.6							
Olimpiadas Infantiles y Juveniles. RTC	3	6	10	3	14	4	4	4.8	8.8	19.6	8.6	20.6	36.4	9.3
No trabajo como entrenador. RTC	-2.1	-1.1	2.1	-0.9	2.1	2.3	-0.8							
Segunda División. RTC	2	2	1	3	4	1	0	3.2	2.9	2.0	8.6	5.9	9.1	0.0
Nacional o Primera División. RTC	-0.3	-0.4	1	1.5	1	0.9	-1.4							
Deporte Universitario. RTC	12	21	17	8	25	1	7	19.4	30.9	33.3	22.9	36.8	9.1	16.3
Deportistas Olímpicos y de Élite. RTC	-1.5	0.8	1.4	-0.7	2	-1.4	-1.8							
Olimpiadas Infantiles y Juveniles. RTC	40	33	21	17	17	2	31	64.5	48.5	41.2	48.6	25.0	18.2	72.1
No trabajo como entrenador. RTC	2.8	0.2	-0.6	0	-4.1	-2	3.1							
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>68</b>	<b>51</b>	<b>35</b>	<b>68</b>	<b>11</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con los resultados de esta variable y relacionada a la institución donde estudiaron los profesores de la muestra, en la tabla 69 tenemos que de 115 profesores egresados de una escuela normal, también se desempeñan como entrenadores deportivos, donde 71 de ellos entrenan a deportistas de la categoría olimpiadas infantiles y juveniles y 25 deportistas universitarios. Con respecto a los profesores que estudiaron en el sistema universitario, 41 de ellos también son entrenadores deportivos y también concuerdan con las categorías que más han entrenado los normalistas, pues 14 de ellos se dedica a entrenar en la categoría olimpiadas infantiles y juveniles y 15 al deporte universitario. El análisis inferencial de estas variables muestra una significancia de  $p=0.001$ . Respecto a los residuos tipificados corregidos existe mayor relación con los que no trabajaron como entrenadores, los que estudiaron en sistema universitario obtuvieron un RTC de 2.3, los que estudiaron en otra institución formadora 2.2 y los que estudiaron en escuela normal 3.3.

También se encontraron valores importantes de RTC para los que entrenaron deporte universitario, donde los que estudiaron en una escuela normal de E.F. tienen un RTC de 2.7, y los que estudiaron en un sistema universitario 2.4.

**Tabla 69. Si trabaja como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Segunda División.	4	3	3	1.6	4.6	15.0	4	4	2	1.7	5.6	7.4
RTC	-2.4	0.8	3.2				-2	1.4	1.1			
Nacional o Primera División	9	4	0	3.6	6.2	0.0	11	1	1	4.7	1.4	3.7
RTC	-0.4	0.9	-0.9				1.3	-1.3	-2			
Deporte Universitario.	25	15	4	10.1	23.1	20.0	30	9	5	12.9	12.5	18.5
RTC	-2.7	2.4	-2.7				0	-0.3	0.5			
Deportistas Olímpicos y de Élite.	6	5	2	2.4	7.7	10.0	8	4	1	3.4	5.6	3.7
RTC	-2.3	1.6	-2.3				-0.5	0.8	-0.2			
Olimpiadas Infantiles y Juveniles.	71	14	6	28.7	21.5	30.0	57	27	7	24.5	37.5	25.9
RTC	1.1	-1.4	0.2				-1.4	2	-0.7			
No trabajo como entrenador	132	24	5	53.4	36.9	25.0	123	27	11	52.8	37.5	40.7
RTC	3.3	-2.3	-2.2				2.9	-2.2				
<b>Total</b>	<b>247</b>	<b>65</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>233</b>	<b>72</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

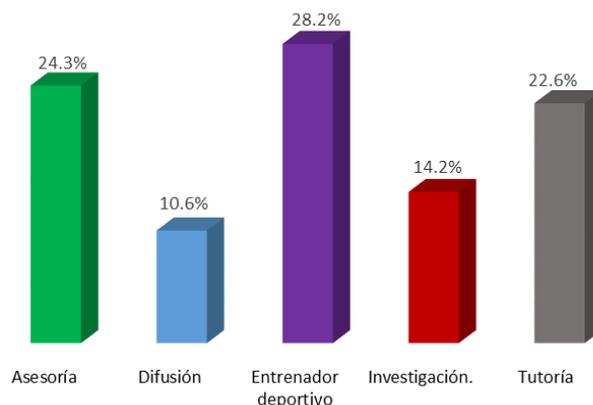
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a si los profesores de la muestra han ampliado o realizado otros estudios, los resultados que se observan en esta misma tabla, los más relevante es que de los profesores que realizaron una maestría, 30 también se dedican a entrenar en el deporte universitario, y 57 a la categoría olimpiadas infantiles y juveniles. Los profesores que realizaron un doctorado también se desempeñan como entrenadores deportivos, pero en menor grado, donde 27 participan en la categoría infantiles y juveniles y 9 en el deporte universitario. Aquí se obtuvieron valores de  $p=.016$ . Los RTC encontrados en esos análisis señalan que con un valor de 2.9 de los que estudiaron maestría y un 2.2 que estudiaron doctorado no trabajan como entrenadores.

Variable: Actividades que realizan los profesores además de la docencia.

Otra variable considerada para este estudio es las actividades que realizan los docentes en su centro de trabajo, además de la docencia, donde los encuestados eligieron la de mayor énfasis realizada. De los cuales, 107 de los profesores encuestados también se dedican a realizar funciones de entrenador deportivo, 85 se dedican a brindar asesoría académicas a los estudiantes, 81 hacen funciones de tutor y sólo 49 de los encuestados se dedican también a la investigación.

Continuando con esta variable en la figura 35 se interpreta que el 14.9 % de los profesores se dedica con mayor énfasis a la investigación y por consecuencia sólo 10.6% a la difusión, siendo éstas, y la de docencia, las funciones sustantivas de las IES públicas. El mayor porcentaje (28.2%) se dedica también a las actividades de entrenamiento deportivo y en porcentajes similares 24.3% y 22.6% a las funciones de asesoría y tutoría respectivamente.



**Figura 35.** Funciones que realizan los profesores además de la docencia.

*Fuente: elaboración propia.*

Continuando con esta variable, en la tabla 70 se relaciona con las variables sexo y años de servicio, donde encontramos que la actividad que realizan los profesores con mayor énfasis después de la docencia, es la de entrenador deportivo, donde los hombres la realizan en un 32.9% y las mujeres en 19.6%; la segunda actividad es la de asesoría, con 29.5% la realizan las mujeres y 22% los hombres; la siguiente actividad es tutoría, donde las mujeres la realizan en 32.1% y los hombres con el 18.3%. Después las actividades de investigación, con 15.9% para los hombres y 10.7% para las mujeres. La otra actividad realizada con menos porcentaje es la de difusión, donde en promedio de 9.9% la realizan tanto los hombres como las mujeres.

**Tabla 70. Actividades que realizan los profesores además de la docencia, según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n					%				
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Asesoría	54	33	22.0	29.5	13	9	24	9	23	22.4	22.0	36.9	18.0	42.6
RTC	-1.5	1.5												
Difusión	29	9	11.8	8.0	7	9	7	8	7	12.1	22.0	10.8	16.0	13.0
RTC	1.1	-1.1												
Entrenador Deportivo	79	22	32.1	19.6	28	14	24	18	17	48.3	34.1	36.9	36.0	31.5
RTC	2.4	-2.4												
Investigación	39	12	15.9	10.7	10	9	10	15	7	17.2	22.0	15.4	30.0	13.0
RTC	1.3	-1.3												
Tutoría	45	36	18.3	32.1						0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
RTC	-2.9	2.9												
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>58</b>	<b>41</b>	<b>65</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Para la variable años de servicio, en la misma tabla 70 observamos también, que en promedio de 34.6%, los profesores de todos los rangos de años de servicio realizan con mayor énfasis, después de la docencia es la de entrenador deportivo, mientras que los profesores con menos de 5 años la realizan en un porcentaje mayor, 48.3%. Después están las actividades de asesoría, donde los profesores que tienen menos de 5 años de servicio y los de entre 6 y 10 las realizan en promedio de 22.5%; con un 18% las realizan los que tienen entre 16 y 20 años de servicio, los que tienen entre 11 y 15 años con 36.9% y con mayor porcentaje, 42.6%, los profesores que tienen más de 20 años de servicio.

En este análisis se obtuvo un valor  $p=0.005$  para la relación con la variable sexo, con la variable años de servicio no se encontró significancia.

Con respecto a si han practicado deporte competitivo o no, en la tabla 71 tenemos que los profesores de la muestra que practicaron deporte categoría escolar representativa, realizan además de las actividades de docencia, las de entrenador deportivo en un porcentaje de 40.3%, seguidos con un promedio de 31.8% los que practicaron deporte escolar y categoría estatal; después los que practicaron deporte en la categoría nacional y los profesores que no han practicado deporte, realizan también esta actividad en un promedio de 21.7%. Por último, los que participaron en las categorías regional y élite, las realizan en un promedio de 17.7%.

Graciela Hoyos Ruíz

Las siguientes actividades que también realizan los profesores encuestados son las de tutoría, con un 39.5% de los profesores que participaron en la categoría regional, les siguen los que participaron en deporte escolar, los de la categoría élite y los que no han practicado deporte, en un promedio de 26.6%; seguidos de los profesores que participaron en las categorías escolar representativa y nacional, en un promedio de 20.1% y por último con un 5.9% los que participaron en la categoría estatal.

En relación a las actividades de asesoría tenemos que los profesores que participaron en la categoría estatal las realizan en un 31.4%, seguidos con un promedio de 28.8% de los que participaron en la categoría nacional y los que no han practicado deporte. Con un 22.9% las realizan los profesores que practicaron deporte en la categoría regional y en un promedio de 17.1% las realizan los que practicaron deporte escolar, categoría escolar representativa y élite.

En las actividades de investigación, los profesores que participaron en la categoría élite las realizan en un 41.7%, seguidos de los que participaron en la categoría nacional con 20.8%; y el resto de la muestra en un promedio de 10.9%; y las actividades que menos realizan, son las de difusión, en donde en un promedio de 15.2% las realizan los profesores que participaron en deporte escolar, categoría estatal y los que no han practicado deporte; después los profesores que participaron en las categorías escolar representativa, regional y nacional, las han realizado en un promedio de 6.8%.

**Tabla 71. Actividades que realizan los profesores además de las de docencia, según si han practicado deporte.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Asesoría	10	14	16	11	21	2	13	15.2	19.4	31.4	28.9	29.2	16.7	27.7
RTC	-1.9	-1.1	1.3	0.7	1.1	-0.6	0.6							
Difusión	10	6	9	2	5	0	6	15.2	8.3	17.6	5.3	6.9	0.0	12.8
RTC	1.3	-0.7	1.8	-1.1	-1.1	-1.2	0.5							
Entrenador Deportivo	20	29	17	7	16	2	10	30.3	40.3	33.3	18.4	22.2	16.7	21.3
RTC	0.4	2.5	0.9	-1.4	-1.3	-0.9	-1.1							
Investigación	8	9	6	3	15	5	5	12.1	12.5	11.8	7.9	20.8	41.7	10.6
RTC	-0.5	-0.5	-0.5	-1.2	1.8	2.8	-0.8							
Tutoría	18	14	3	15	15	3	13	27.3	19.4	5.9	39.5	20.8	25.0	27.7
RTC	1	-0.7	-3.1	2.6	-0.4	0.2	0.9							
Total	66	72	51	38	72	12	47	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados anteriores se encontró un valor de  $p=0.007$ , por lo tanto existe significancia. Con relación a los RTC se observa que los profesores que laboran como entrenadores deportivos fueron atletas de deporte escolar representativo con un valor de 2.6, por otro lado, los que participaron en deporte estatal y regional muestran mayor relación con actividades de tutoría con valores RTC de 3.1 y 2.6 respectivamente.

Continuando con esta variable, en la tabla 72 se relaciona con la institución de egreso y si los profesores han ampliado sus estudios. Así tenemos que las actividades de entrenador deportivo las han realizado en un 36.4% los que estudiaron en otra institución formadora. Los profesores que provienen de una escuela normal con un 29.7%, mientras que los que estudiaron en el sistema universitario las realizan en un 20.5%.

Las siguientes actividades que realizan los profesores con mayor énfasis además de la docencia, son las de asesoría, donde los que egresaron de una escuela normal las realizan en un 26.6%, seguido de los que estudiaron en el sistema universitario con un 19.2% y por último con un 13.6% los que provienen de otra institución formadora.

Con respecto a las actividades de tutoría tenemos que los que estudiaron en otra institución formadora, las realizan en un 31.8%, los que egresaron de la escuela normal con 24.3% y los del sistema universitario con 13.7%. Las actividades de difusión, el total de la muestra las realiza en promedio de 9.9% y las de investigación en un 7%.

En este análisis se encontró un valor  $p=0.000$  para ambas variables, acerca de los valores RTC para la variable "donde realizaron sus estudios", se obtuvo un 6.2 para los profesores que estudiaron en sistema universitario observándose una fuerte relación con actividades de investigación. Respecto a si ampliaron sus estudios la relación más significativa se encontró en estudios de doctorado con actividades de investigación, el  $RTC=6.5$ .

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 72. Actividades que realizan los profesores además de las de docencia, según la institución donde realizaron sus estudios, y si han ampliado sus estudios.**

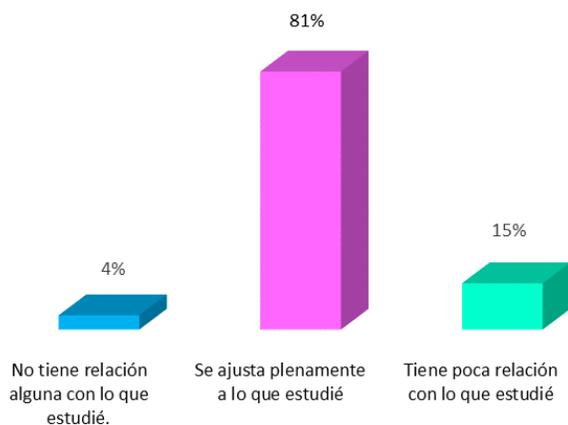
	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Asesoría	70	14	3	26.6	19.2	13.6	64	18	5	26.1	22.8	14.7
RTC	1.7	-1.1	-1.2				1.2	-0.4	-1.4			
Difusión	29	7	2	11.0	9.6	9.1	31	3	4	12.7	3.8	11.8
RTC	0.4	-0.3	-0.2				1.8	-2.2	0.2			
Entrenador Deportivo	78	15	8	29.7	20.5	36.4	72	13	16	29.4	16.5	47.1
RTC	1	-1.6	0.9				0.7	-2.6	2.6			
Investigación	22	27	2	8.4	37.0	9.1	21	29	1	8.6	36.7	2.9
RTC	-5.3	6.2	-0.7				-4.5	6.5	-2			
Tutoría	64	10	7	24.3	13.7	31.8	57	16	8	23.3	20.3	23.5
RTC	1.3	-2	1.1				0.4	-0.6	0.1			
Total	263	73	22	100	100	100	245	79	34	100	100	100

Fuente: Elaboración propia.

## 7.5. Dimensión: Perfil profesional

Variable: En relación a su actividad profesional, cómo considera el perfil de egreso de la institución formadora.

En la figura 36 se muestra que el 81% de los profesores relacionan su actividad profesional con el perfil de egreso de su institución formadora y dicen que éste se ajusta plenamente a lo que estudió, el 15% menciona que tiene poca relación con lo que estudió y el 4% no tiene relación alguna con lo que estudió.



**Figura 196.** El perfil de egreso de los profesores, en relación a su actividad profesional.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 73 se relaciona el perfil de egreso de los profesores con su actividad profesional, según sexo y años de servicio. Los resultados muestran que un total de 246 profesores que son hombres y 112 mujeres, el total de los hombres equivalen al 68.72% de la muestra, de los cuales 82.11% mencionan que la relación de su actividad profesional se ajusta plenamente a lo que estudió con su perfil de egreso de la institución formadora, el 15% menciona que tiene poca relación con lo que estudió y para el 2.8% no tiene relación alguna con lo que estudió. En comparación con las mujeres, el 78.57%, mencionan que la relación de su actividad profesional se ajusta plenamente a lo que estudió con su perfil de egreso de la institución formadora, el 13.4% dicen que tiene poca relación con lo que estudió y para el 8% no tiene relación alguna con lo que estudió.

Al hacer un comparativo basado en años de servicio encontramos que hay una coincidencia entre los profesores, el 81.01% del total de la muestra coinciden en que la relación de su actividad profesional se ajusta plenamente a lo que estudió con su perfil de egreso de la institución formadora, en donde existe una marcada diferencia es entre los maestros de entre 16 y 20 años de servicio que mencionan que tiene poca relación con lo que estudió, con un 20.3% comparado con el resto de las escalas de años de servicio. En esto últimos resultados de la tabla se encontró una significancia de  $p=0.008$  para años de servicio. Respecto a los valores RTC se encontró un 2.6 de los profesores que tienen entre 16 y 20 años de servicio que dicen que su perfil de egreso se ajusta plenamente a lo que estudiaron y para la categoría de que tiene poca relación con lo que estudiaron, se encontró un RTC de 2.5 entre los que tienen 6 y 10 años de servicio.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 73. Relación de la actividad profesional con el perfil de egreso de la institución formadora de los profesores, según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio													
	n		%		n										%			
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años				
No tiene relación alguna con lo que estudié.	7	9	2.8	8.0	2	5	4	1	4	2.9	7.7	4.9	1.7	5.3				
RTC					-0.7	1.4	0.2	-1.3	0.4									
Se ajusta plenamente a lo que estudié	202	88	82.1	78.6	62	57	66	46	59	88.6	87.7	80.5	78.0	78.7				
RTC					1.8	1.5	-0.1	-2.6	-0.6									
Tiene poca relación con lo que estudié	37	15	15.0	13.4	6	3	12	12	12	8.6	4.6	14.6	20.3	16.0				
RTC					-1.6	-2.5	0	3.6	0.4									
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>59</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>				

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la variable de perfil de egreso de la institución formadora, y en relación a si han practicado o no deportes, encontramos en la tabla 74 que los profesores que participaron en las categorías escolar representativa y nacional y los que no practicaron deportes, mencionan que el perfil de egreso en relación a su actividad profesional se ajusta plenamente a lo que estudiaron en su institución formadora en un 84%, y los que más porcentaje dan a este rubro con un 91% aproximadamente son los profesores que participaron en las categorías estatal y élite. Para los profesores que manifiestan que el perfil de egreso tiene poca relación con lo que estudiaron, los que mayor porcentaje le dan (28.9%), son los que participaron en la categoría regional; y por el contrario los que participaron en categoría élite, le dan 0% a este criterio. El resto de la muestra le da en promedio un 5%. En este análisis no se encontraron resultados significativos ( $p=.114$ ).

**Tabla 74. Relación de la actividad profesional con el perfil de egreso de la institución formadora de los profesores, según si ha practicado deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?																											
	n														%													
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado														
No tiene relación alguna con lo que estudié.	3	2	2	3	4	1	1	4.5	2.8	3.9	7.9	5.6	8.3	2.1														
Se ajusta plenamente a lo que estudié	49	61	46	24	60	11	39	74.2	84.7	90.2	63.2	83.3	91.7	83.0														
Tiene poca relación con lo que estudié	14	9	3	11	8	0	7	21.2	12.5	5.9	28.9	11.1	0.0	14.9														
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>														

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 75 se muestra un comparativo basado en la institución en que los profesores de la muestra que realizaron sus estudios de licenciatura o carreras afines, observando que el mayor número de profesores (263 de 358) estudió en la Normal de Educación Física, de los cuales 80.6% mencionan que la relación de su actividad profesional se ajusta plenamente a lo que estudió con su perfil de egreso de la institución formadora, el 14.8% menciona que tiene poca relación con lo que estudió y para el 4.6% no tiene relación alguna con lo que estudió.

En el caso de los que estudiaron en el sistema universitario coinciden mucho con lo que estudiaron en la Normal de Educación Física y el 82.2% mencionan que la relación de su actividad profesional se ajusta plenamente a lo que estudió con su perfil de egreso de la institución formadora; el 13.7% menciona que tiene poca relación con lo que estudió y para el 4.1% no tiene relación alguna con lo que estudió.

Lo anterior coincide con los profesores que estudiaron en otras instituciones, donde se observa, que el 81.8% mencionan que la relación de su actividad profesional se ajusta plenamente a lo que estudió con su perfil de egreso de la institución formadora, el 13.6% menciona que tiene poca relación con lo que estudió y para el 4.5% no tiene relación alguna con lo que estudió.

**Tabla 75. Relación de la actividad profesional con el perfil de egreso de la institución formadora de los profesores, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
No tiene relación alguna con lo que estudié.	12	3	1	4.6	4.1	4.5	12	4	0	4.9	5.1	0.0
Se ajusta plenamente a lo que estudié	212	60	18	80.6	82.2	81.8	195	64	31	79.6	81.0	91.2
Tiene poca relación con lo que estudié	39	10	3	14.8	13.7	13.6	38	11	3	15.5	13.9	8.8
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en la misma tabla 75 se observa que del total de la muestra, 324 profesores cuentan con maestría y doctorado, de los cuales el 80.3% mencionan que la relación de su

*Graciela Hoyos Ruíz*

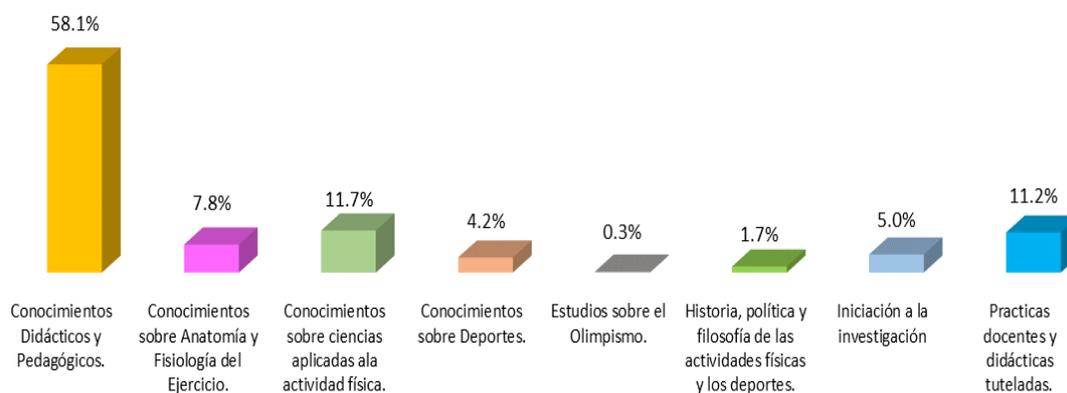
actividad profesional se ajusta plenamente a lo que estudió con su perfil de egreso de la institución formadora, el 14.7% menciona que tiene poca relación con lo que estudió y para el 5% no tiene relación alguna con lo que estudió. Para los profesores que estudiaron otra licenciatura le dan un mayor porcentaje, 91.2%.

En los dos análisis de esta tabla no hubo resultados significativos, pues se encontraron valores muy altos, de  $p=0.999$  para la variable de institución de procedencia, y  $p=.538$  para si los profesores han ampliado sus estudios.

## 7.6. Dimensión: La Educación Física en el siglo XXI

*Variable: Desde su experiencia profesional, indique cuál debería ser la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de Educación Física.*

Los resultados de esta variable se analizan en la figura 37, desde la experiencia profesional del profesor, cuál debería ser la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de E.F., el 58.1% considera que los conocimientos didácticos y pedagógicos debería ser la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de educación física, el 11.7% menciona que son los conocimientos sobre ciencias aplicadas a la actividad física, el 11.2% las practicas docentes y didácticas tuteladas, el 7.8% a los conocimientos sobre anatomía y fisiología del ejercicio, el 5% menciona que es la iniciación a la investigación, el 4.2% conocimientos sobre deportes y lo que menos deberían de tener (0.3%), son estudios sobre el olimpismo.



**Figura 37.** Desde su experiencia profesional, indique cual debería ser la mayor carga docente y de contenidos en los estudios de Educación Física.

*Fuente: Elaboración propia.*

Al relacionar esta variable, con sexo y años de servicio, tenemos en la tabla 76, que 246 integrantes de la muestra son hombres y 112 son mujeres. Entre los resultados más relevantes tenemos que el 57.7% de los hombres consideran que los conocimientos didácticos y pedagógicos deberían ser la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de E.F., al igual que las mujeres con un 58.9%; seguidos con los conocimientos en ciencias aplicadas a la actividad física, que los hombres dan un 13% y las mujeres 8.9%. A lo que menos importancia otorgan son a los estudios de olimpismo e historia, política y filosofía de las actividades físicas y los deportes, con menos del 2%.

Tomando en consideración los años de servicio, la misma tabla 76, muestra que los profesores coinciden independiente de sus años de servicio que los conocimientos didácticos y pedagógicos debería ser la mayor carga de contenido en los estudios de E.F., a los estudios sobre iniciación a la investigación otorgan sólo un 4.4%, y lo que menos deberían incluirse son los estudios de olimpismo, historia, política y filosofía de las actividades físicas y de los deportes con menos del 3%. Tanto en las relaciones de esta variable con sexo y años de servicio, se encontraron valores de  $p > .05$ .

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 76. Desde la experiencia profesional de los profesores, ¿cuál sería la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de Educación Física?**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n		%							
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Conocimientos Didácticos y Pedagógicos.	142	66	57.7	58.9	40	38	52	36	42	57.1	58.5	63.4	54.5	56.0
Conocimientos sobre Anatomía y Fisiología del Ejercicio.	21	7	8.5	6.3	7	4	11	1	5	10.0	6.2	13.4	1.5	6.7
Conocimientos sobre ciencias aplicadas ala actividad física.	32	10	13.0	8.9	9	8	6	7	12	12.9	12.3	7.3	10.6	16.0
Conocimientos sobre Deportes.	10	5	4.1	4.5	6	1	4	1	3	8.6	1.5	4.9	1.5	4.0
Estudios sobre el Olimpismo.	0	1	0.0	0.9	0	0	0	0	1	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3
Historia, política y filosofía de las actividades físicas y los deportes.	4	2	1.6	1.8	2	0	1	2	1	2.9	0.0	1.2	3.0	1.3
Iniciación a la investigación	9	9	3.7	8.0	2	5	2	8	1	2.9	7.7	2.4	12.1	1.3
Practicás docentes y didácticas tuteladas.	28	12	11.4	10.7	4	9	6	11	10	5.7	13.8	7.3	16.7	13.3
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con esta variable, al relacionarla con si los profesores han practicado o no deporte, presentamos la opinión de la muestra en orden de importancia sobre cuál debería ser la mayor carga de los contenidos curriculares en los estudios de E.F. Como se observa en la tabla 77, en un promedio del 57.3% los profesores que participaron en deporte escolar, categorías escolar representativa, regional, nacional, así como los que no han practicado deporte, dicen que son los conocimientos didácticos y pedagógicos los que practicaron deporte categoría estatal, le otorgan un 68.6% y los que menos porcentaje dan 33.3%, son los profesores que participaron en categoría élite u olímpica.

Después siguen los conocimientos sobre ciencias aplicadas a la actividad física, donde en un promedio de 20.5% le dan los profesores que participaron en las categoría nacional y élite, mientras que el resto de la muestra les otorga un promedio de 9.6%.

A los conocimientos sobre prácticas docentes y didácticas, los que participaron en categoría élite, le otorgan un 16.7% y el resto de la muestra un 10.6% en promedio. Para los conocimientos de anatomía y fisiología del ejercicio, el total de la muestra, les otorga un 7.3% en promedio. Seguidos con un 5% con este mismo criterio para los conocimientos sobre deportes; para los conocimientos sobre iniciación a la investigación se les otorga un promedio de 3.1%. Por último, con alrededor del 1% para los conocimientos sobre historia, política y filosofía de las actividades físicas y los deportes, así como para los estudios sobre el olimpismo.

**Tabla 77. Desde la experiencia profesional de los profesores, ¿cuál debería ser la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de Educación Física?, según si ha practicado deporte.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?							%						
	n													
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Conocimientos Didácticos y Pedagógicos.	41	38	35	21	41	4	28	62.1	52.8	68.6	55.3	56.9	33.3	59.6
Conocimientos sobre Anatomía y Fisiología del Ejercicio.	3	8	2	7	5	0	3	4.5	11.1	3.9	18.4	6.9	0.0	6.4
Conocimientos sobre ciencias aplicadas ala actividad física.	7	10	5	2	11	3	4	10.6	13.9	9.8	5.3	15.3	25.0	8.5
Conocimientos sobre Deportes.	4	2	0	3	1	1	4	6.1	2.8	0.0	7.9	1.4	8.3	8.5
Estudios sobre el Olimpismo.	0	0	1	0	0	0	0	0.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Historia, política y	1	1	1	0	1	2	0	1.5	1.4	2.0	0.0	1.4	16.7	0.0
Iniciación a la investigación	1	4	5	1	4	0	3	1.5	5.6	9.8	2.6	5.6	0.0	6.4
Prácticas docentes y didácticas tuteladas.	9	9	2	4	9	2	5	13.6	12.5	3.9	10.5	12.5	16.7	10.6
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar esta variable en la tabla 78, con la institución donde estudiaron los profesores, el dato más importante encontrado es que la totalidad de la muestra da mayor importancia a los conocimientos didácticos y pedagógicos, donde los normalistas otorgan un 63%, seguidos de un 45% de los profesores que realizaron sus estudios en otra institución y los que egresaron del sistema universitario dan un 44% a este criterio. Este análisis inferencial no se obtuvieron resultados significativos, al encontrar valor de  $p=0.147$ . Para los profesores que realizaron otros estudios posteriores a su egreso también se tienen resultados similares a los anteriores, pero sin encontrar alguna significancia ( $p=0.153$ ).

Los profesores que estudiaron otra licenciatura son los que mayor valor dan, con un 73.5% a los conocimientos didácticos y pedagógicos, seguido de los profesores que estudiaron maestría, con 58.8% y los profesores que estudiaron doctorado otorgan un 49.4% de importancia a estos contenidos curriculares. En segundo orden de importancia están los conocimientos sobre ciencias aplicadas a las actividades físicas, donde los profesores que estudiaron maestría o doctorado otorgan en promedio un 13.5% y para los que realizaron otra licenciatura sólo le dan un 2.9%.

Graciela Hoyos Ruíz

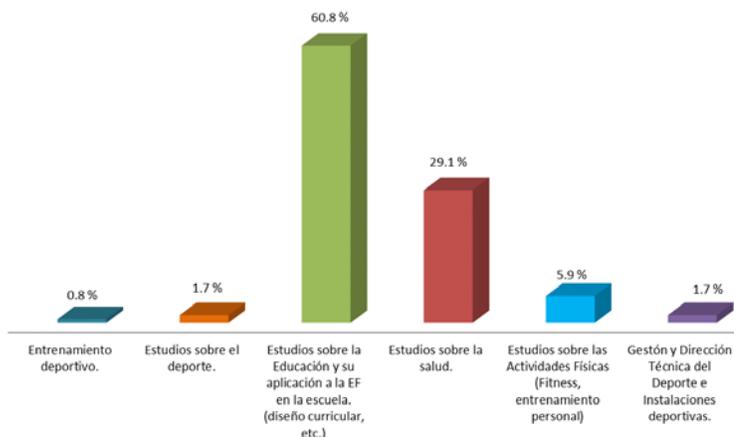
**Tabla 78. Desde la experiencia profesional de los profesores, cuál debería ser la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de E. F., según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Conocimientos Didácticos y Pedagógicos.	166	32	10	63	44	45	144	39	25	58.8	49.4	73.5
Conocimientos sobre Anatomía y Fisiología del Ejercicio.	20	4	4	8	5	18	21	5	2	8.6	6.3	5.9
Conocimientos sobre ciencias aplicadas ala actividad física.	23	16	3	9	22	14	30	11	1	12.2	13.9	2.9
Conocimientos sobre Deportes.	11	3	1	4	4	5	11	2	2	4.5	2.5	5.9
Estudios sobre el Olimpismo.	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0.0	1.3	0.0
Historia, política y filosofía de las actividades físicas y los deportes.	4	2	0	2	3	0	5	0	1	2.0	0.0	2.9
Iniciación a la investigación	12	4	2	5	5	9	11	7	0	4.5	8.9	0.0
Prácticas docentes y didácticas tuteladas.	26	12	2	10	16	9	23	14	3	9.4	17.7	8.8
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

*Variable: Desde su experiencia y conocimiento de las demandas sociales sobre la Educación Física actual, cuál debería ser el enfoque prioritario para los estudios de E.F. en el siglo XXI*

En la figura 38 se presenta resultados sobre la opinión que tienen los profesores sobre cuál debería ser el enfoque prioritario para los estudios de la E.F. en siglo XXI, basados en su experiencia y conocimiento sobre las demandas sociales de esta profesión. Al respecto, el 60.9% de la muestra coincide en los estudios sobre la educación y su aplicación a la E.F. en la escuela (diseño curricular) debería ser el primer enfoque prioritario para los estudios de la educación física del siglo XXI. En segundo orden de importancia están los estudios sobre la salud, con un 29.1%. Siguen, con menor importancia, el 5.9% que opina que son los estudios sobre las actividades físicas (fitness, entrenamiento personal). Por último, con un porcentaje de 1.7% para los estudios sobre deporte, y para los de gestión y dirección técnica del deporte e instalaciones deportivas, y con el mínimo porcentaje de 0.8%, los estudios sobre entrenamiento deportivo.



**Figura 38.** Desde la experiencia y conocimiento de los profesores de las demandas sociales sobre la E. F., cuál debería ser el enfoque prioritario para los estudios de la Educación Física en el siglo XXI.

La tabla 79 analiza la opinión de los profesores considerando sexo y años de servicio. Así tenemos que, de 246 hombres de la muestra analizada, el 63.8% menciona que el enfoque prioritario para los estudios de EF en el siglo XXI, deberían ser los estudios sobre educación y su aplicación en la E.F. en la escuela (diseño curricular, etc.) y de las 112 mujeres de la muestra, el 56% coincide con la respuesta de los hombres. En segundo lugar, el total de la muestra menciona que son los estudios sobre la salud con un 29.05%. Con respecto a los años de servicio, el mayor número de profesores de la muestras se encuentran entre 11 y 15 años de servicio. Sin embargo, independientemente de los años de servicio de los profesores, el 89.9% de la muestra coinciden con los resultados anteriores en que es sobre la educación y su aplicación en la E.F. en la escuela (diseño curricular, etc.) y en segundo lugar, el total de la muestra mencionan que son los estudios sobre la salud. La relación entre esta variables no arrojó respuestas significativas, pues se obtuvieron valores mayores de .05,  $p=0.122$  para sexo, y  $p=0.380$  para años de servicio.

Graciela Hoyos Ruíz

**Tabla 79. Desde la experiencia y conocimiento de los profesores de las demandas sociales sobre la Educación Física actual, cuál debería ser el enfoque prioritario para los estudios de E. F. en el siglo XXI, según sexo y años de servicio.**

	Sexo				Años de servicio									
	n		%		n		n		n		%			
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años	< de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	> 20 años
Entrenamiento deportivo.	2	1	0.8	0.9	1	0	1	0	1	1.4	0.0	1.2	0.0	1.3
Estudios sobre el deporte.	4	2	1.6	1.8	1	3	0	1	1	1.4	4.6	0.0	1.5	1.3
Estudios sobre la Educación y su aplicación a la EF en la escuela. (diseño curricular, etc.)	157	61	63.8	56.0	38	42	54	43	41	54.3	64.6	65.9	65.2	54.7
Estudios sobre la salud.	69	35	28.0	32.1	25	12	20	20	27	35.7	18.5	24.4	30.3	36.0
Estudios sobre las Actividades Físicas (Fitness, entrenamiento personal)	9	9	3.7	8.3	5	5	6	1	4	7.1	7.7	7.3	1.5	5.3
Gestión y Dirección Técnica del Deporte e Instalaciones deportivas.	5	1	2.0	0.9	0	3	1	1	1	0.0	4.6	1.2	1.5	1.3
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>109</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 80 se hace un comparativo basado en el nivel de práctica de deporte de los profesores en referencia a su experiencia y conocimiento de las demandas sociales sobre la educación física actual y cuál debería ser desde el punto de vista del profesor, el enfoque prioritario para los estudios de EF en el siglo XXI. Los resultados muestran que hay una igualdad de respuesta de 72 profesores que practican el deporte escolar representativo y el deporte federado categoría nacional, los cuales representarían el 40.22% del total de la muestra; de los cuales el 54% coinciden que es educación y su aplicación en la EF en la escuela (diseño curricular, etc.) con un 54.2% y en segundo lugar son los estudios de salud con un 38.9%. En este análisis se encontró un valor de  $p=0.014$  que muestra relación entre las variables. De los profesores que participaron en deporte escolar obtuvieron un RTC de 2.7 que dice que el enfoque prioritario para los estudios de E.F. en el siglo XXI deben ser los estudios sobre educación y su aplicación a la E.F. en la escuela (diseño curricular).

**Tabla 80. Desde la experiencia y conocimiento de los profesores de las demandas sociales sobre la Educación Física actual, señale cual debería ser el enfoque prioritario para los estudios de EF en el siglo XXI según si ha practicado deportes.**

	¿Ha sido practicante de deportes en alguno de estos niveles?													
	n							%						
	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado	Escolar	Escolar representativa	Deporte federado categoría Estatal	Deporte federado categoría regional	Deporte federado categoría nacional	Deporte de élite, olímpico o internacional	No ha practicado
Entrenamiento deportivo.	1	0	0	0	2	0	0	1.5	0.0	0.0	0.0	2.8	0.0	0.0
Estudios sobre el deporte.	1	0	1	1	1	1	1	1.5	0.0	2.0	2.6	1.4	8.3	2.1
Estudios sobre la Educación y su aplicación a la EF en la escuela. (diseño curricular, etc.)	50	39	36	22	39	6	26	75.8	54.2	70.6	57.9	54.2	50.0	55.3
Estudios sobre la salud.	11	28	11	10	28	2	14	16.7	38.9	21.6	26.3	38.9	16.7	29.8
Estudios sobre las Actividades Físicas (Fitness, entrenamiento personal)	2	5	2	5	1	1	5	3.0	6.9	3.9	13.2	1.4	8.3	10.6
Gestión y Dirección Técnica del Deporte e Instalaciones deportivas.	1	0	1	0	1	2	1	1.5	0.0	2.0	0.0	1.4	16.7	2.1
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la descripción de esta variable, en la tabla 82 se muestra un comparativo basado en el desempeño profesional de los profesores, tomando como referencia en dónde realizaron sus estudios de licenciatura o carreras afines y, en referencia a su experiencia y conocimiento de las demandas sociales sobre la educación física actual y cuál debería ser desde el punto de vista del profesor, el enfoque prioritario para los estudios de la E.F. en el siglo XXI; donde del total de la muestra, el 68.99% que estudiaron en la Normal de Educación Física, de los cuales encontramos que el 67.3% de los profesores considera que el enfoque prioritario para los estudios de la E.F. en el siglo XXI debería ser sobre la educación y su aplicación en la E.F. en la escuela (diseño curricular, etc.) comparado con los que estudiaron en el sistema universitario con un 48% y un 23.6% de los que estudiaron en la Normal, opina que en segundo orden de prioridad, son los estudios de salud, comparado con un 42.5% que dicen los profesores del sistema universitario.

En este análisis inferencial se obtuvieron resultados significativos al encontrar un valor de  $p=0.016$ . Los RTC encontrados son de 4.1 para los que estudiaron en una escuela normal de E.F., 3.3 para los que estudiaron en el sistema universitario y 2.0 para los que egresaron de otras instituciones formadoras que dicen que el enfoque prioritario para los estudios de la

Graciela Hoyos Ruíz

E.F. en el siglo XXI deben ser los estudios sobre la educación y su aplicación a la E.F. en la escuela.

En la misma tabla se observa que los profesores que cuentan con maestría opinan en un 62% y los que estudiaron doctorado en un 57%, que los estudios prioritarios para la E.F. del siglo XXI deben ser sobre educación y su aplicación en la E.F. en la escuela (diseño curricular, etc.) al igual que los que estudiaron otra licenciatura con 61.8%. Aquí no se obtuvieron resultados significativos.

**Tabla 81. Desde la experiencia y conocimiento de los profesores de las demandas sociales sobre la Educación Física actual, señale cual debería ser el enfoque prioritario para los estudios de EF en el siglo XXI, según la institución donde haya estudiado y si ha realizado otro tipo de estudios.**

	Sus estudios de licenciatura en E.F. o carreras afines se realizaron en:						¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?					
	n			%			n			%		
	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Normal de Educación Física	Sistema Universitario	Otra institución	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura	Maestría	Doctorado	Otra licenciatura
Entrenamiento deportivo.	1	1	1	0.4	1.4	4.5	1	2	0	0.4	2.5	0.0
Estudios sobre el deporte.	4	2	0	1.5	2.7	0.0	4	1	1	1.6	1.3	2.9
Estudios sobre la Educación y su aplicación a la EF en la escuela. (diseño curricular, etc.)	177	32	9	67.3	43.8	40.9	152	45	21	62.0	57.0	61.8
Estudios sobre la salud.	62	31	11	23.6	42.5	50.0	71	23	10	29.0	29.1	29.4
Estudios sobre las Actividades Físicas (Fitness, entrenamiento personal)	16	4	1	6.1	5.5	4.5	12	7	2	4.9	8.9	5.9
Gestón y Dirección Técnica del Deporte e Instalaciones deportivas.	3	3	0	1.1	4.1	0.0	5	1	0	2.0	1.3	0.0
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>245</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

A manera de conclusión de este apartado, en la siguiente tabla 82 se muestran todas las variables descritas y su grado de significancia.

**Tabla 82. Valores  $p$  obtenidos en las relaciones de las variables de análisis.**

Variables	Sexo	Años de servicio	¿Ha sido practicante de deporte?	Institución formadora	Ha ampliado sus estudios
En relación a su profesión a que da más importancia	0.013*	0.224	0.156	0.613	0.878
En relación a su conducta o comportamiento personal y profesional actual ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo?	0.468	0.569	0.177	0.004*	0.268
Valor que concede actualmente a los conocimientos teóricos sobre E.F. a la hora de desarrollar su trabajo	0.869	0.027*	0.003*	0.002*	0.000*
Valor que concede actualmente a los conocimientos prácticos sobre E.F. a la hora de desarrollar su trabajo	0.315	0.590	0.001*	0.011*	0.106
Valor que concede actualmente a los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la E.F. la hora de desarrollar su trabajo	0.404	0.079	0.008*	0.000*	0.011*
Valor que concede actualmente a los conocimientos que usted ha adquirido por si mismo/a en la práctica o ejercicio profesional	0.499	0.121	0.012*	0.004*	0.235
Adecuación de los Conocimientos de cultura general necesarios, adquiridos en su formación inicial	0.071	0.657	0.033*	0.003*	0.008*
Adecuación de los contenidos de educación física y deportes necesarios, adquiridos en su formación inicial	0.062	0.109	0.064	0.712	0.104
Adecuación de los principios generales de enseñanza y aprendizaje necesarios, adquiridos en su formación inicial	0.025*	0.036*	0.125	0.710	0.820
Adecuación del conocimiento didáctico del contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc) necesarios, adquiridos en su formación inicial	0.014*	0.107	0.016*	0.971	0.261

Graciela Hoyos Ruíz

Continuación tabla 82.

Variables	Sexo	Años de servicio	¿Ha sido practicante de deporte?	Institución formadora	Ha ampliado sus estudios
En relación a su actividad actual, valore la importancia de Los conocimientos científicos sobre EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación	0.062	0.109	0.064	0.290	0.559
En relación a su actividad actual, valore la importancia de las actividades sobre el currículo escolar relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la E. F.	0.634	0.604	0.396	0.063	0.250
En relación a su actividad actual, valore la importancia de las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la E. F. (Prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación.	0.277	0.075	0.015*	0.359	0.241
En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional, que tipo de cursos ha recibido	0.050	0.171	0.008*	0.006*	0.581
Si ha realizado cursos de entrenadores deportivos, señale el tipo de curso	0.004*	0.001*	0.003*	0.573	0.336
Si trabaja también como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado	0.269	0.241	0.001*	0.003*	0.014*
Además de su función como docente, que otro tipo de actividades realiza en su centro de trabajo	0.004*	0.240	0.009*	0.000*	0.000*
En relación a su actividad profesional, el perfil de egreso de la institución formadora	0.091	0.008*	0.114	0.999	0.538
Desde su experiencia profesional, indique cual debería ser la mayor carga docente y de contenidos en los estudios de Educación Física	0.455	0.062	0.069	0.000*	0.151
¿Desde su experiencia y conocimiento de las demandas sociales sobre la E. F. Cuál debería ser el enfoque prioritario para los estudios de EF en el siglo XXI?	0.122	0.380	0.013*	0.004*	0.762

\* Valores significativos  $p < .05$

Fuente: elaboración propia.



## DISCUSIÓN

Numerosas son las investigaciones que desde hace más de cuatro décadas se han venido realizando en torno a la formación de profesores de educación física, sobre todo en los países de Unión Europea, por citar algunos, estudios de Crum (1993,1994), de Rocha (2001), de Carreiro da Costa (1991), Vizuete (1994), Marcelo (1987), Porlan y Rivero (1998), Monereo (2010), Pérez (1992), y Hernández (2000). En Latinoamérica tenemos por ejemplo los estudios de Rodríguez de la Universidad Nacional de la Plata Argentina (2011), y en México, esta tesis doctoral es la primera aproximación a este campo de investigación.

Para Marcelo, (1987)<sup>213</sup>, “la formación del profesorado se refiere a un proceso de desarrollo personal y de adquisición de conocimientos profesionales, por medio del cual el profesor aprende a enseñar algo a alguien en algún lugar”. Del mismo modo es indudable que la formación del profesorado es un tema lo suficientemente complejo que puede abordarse desde múltiples perspectivas: ideológicas, sociológicas, económicas, didácticas, etc., que condicionarán el modelo de formación.

Coincidiendo con lo anterior, Hernández (2000)<sup>214</sup>, dice que se deben identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe movilizar un docente en contextos reales de enseñanza, los cual es una limitante que se tiene por parte de los formadores, pues en México no existen consenso entre instituciones formadoras de licenciados en E.F., tan es así que existen dos sistemas educativos consolidados y estructurados que forman a este tipo

---

<sup>213</sup> MARCELO, C. 1994... Op. cit.

<sup>214</sup> HERNÁNDEZ, J. *La formación del profesorado*. [Tándem: Didáctica de la educación física](#), ISSN 1577-0834, [Nº 1, 2000](#), págs. 53-66. Madrid

de profesionales. La única normatividad que a veces rigen a estas instituciones a la hora de diseñar o rediseñar sus planes de estudio, es el Programa de Educación Física de la Secretaría de Educación Pública, y decimos a veces, porque el único sistema que sigue al pie de la letra estos lineamientos, son las escuelas normales.

Para este mismo autor, la formación de los profesores debe centrarse en las siguientes dimensiones de enseñanza: el sujeto de aprendizaje y de su diversidad; el contenido disciplinar; el contenido didáctico del contenido; y la intervención social y el desarrollo profesional. En este sentido, los programas educativos en México contemplan un número importante de horas obligatorias de intervención en instituciones públicas y asociaciones altruistas a través del servicio social (480) y en otros también las prácticas profesionales que pueden desarrollarse en cualquier sector de la sociedad, pero que atienda a demandas propias de esta disciplina (centros deportivos, de rehabilitación, de salud pública, gimnasios, entre otros).

Retomando a Marcelo, él dice que desde la didáctica general, se tienen que considerar tres aspectos fundamentales en la fundamentación de la formación del profesorado: el conocimiento sobre la escuela como contexto de acción del profesor y en particular sobre el desarrollo organizativo; las diferentes orientaciones del currículum como espacio de intervención e innovación del profesor y las diferentes perspectivas sobre la enseñanza.

Considerando lo anterior, se supone que la formación del profesorado no debería limitarse a proporcionar a los profesores los conocimientos y habilidades necesarias para aplicar un currículum prescrito, sino más bien a formar profesionales con capacidad para la innovación y el desarrollo curricular realizado a través del trabajo en equipo. En este sentido, como lo plantean Marcelo y Hernández, Op. Cit., el enfoque de investigación-acción promueve el modelo de profesor-investigador en el aula y en la utilización de los resultados de la investigación para transformar la práctica. La formación del profesorado, por consiguiente, estaría ineludiblemente asociada con los procesos de investigación y de innovación curricular.

Graciela Hoyos Ruíz

Situación que en México, según resultados de este estudio, sólo el 11.7% de los profesores de la muestra, dedica parte de su tiempo a la investigación, pues el mayor porcentaje de ellos se dedica a realizar actividades de entrenador deportivo, además de sus actividades de docencia.

Retomando que las instituciones formadoras de licenciados de E.F. y afines en México, decide cada cual sus planes de estudio, coincidimos con Rodríguez (2011)<sup>215</sup>, que dice:

*Es importante tener presente que los cambios en las instituciones de formación son lentos, que se producen en etapas de mayor o menor celeridad y que indudablemente, en ellos inciden variables contextuales, sociales, culturales, políticas y económicas que los condicionan. (...) En las instituciones en las cuales los profesores ejercen su función existen relaciones de poder y autoridad, creencias, valores tradiciones construidas históricamente (...) que se reflejan en su forma de actuar, de relacionarse, es decir, en el clima en el cual se vive y se respira en la institución.*

En Argentina, en el año de 1953, se aprueba la creación del Profesorado Superior en Educación Física, con un enfoque de formación del auténtico profesor, cuya cultura técnica debe ser ampliada por las disciplinas humanísticas y la inclinación hacia el campo de la investigación en educación física. Dicho programa educativo se ubicó en la Facultad de Humanidades, algo que consideraron muy importante, ya que la carrera se ubicó en un contexto de rigor científico, orientación humanista y proyección social.

En comparación con México, los programas educativos de la disciplina en cuestión, están adscritos a diferentes unidades académicas, de acuerdo a la estructura institucional de cada universidad, por ejemplo, unos programas pertenecen al área de la salud, otros a la educación, otros al área social, entre otros.

Por ejemplo, en México, los dos sistemas educativos que existen y que forman licenciados en educación física o carreras afines, son: el normalista y el universitario, quienes consideran a

---

<sup>215</sup> RODRIGUEZ, N. *Educación Física y formación del profesorado en Latinoamérica (a modo de presentación del monográfico)*. Ágora para la EF. y el deporte N° 13 (3) septiembre - diciembre 2011, 257-262 261. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

la educación física desde perspectivas diferentes. El primero centrado básicamente en un perfil de egreso dirigido a la docencia en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y el segundo con perfiles personalizados a los objetivos de cada institución superior: socio profesionales, académicos y disciplinares, y que también el mercado laboral demandan en los diferentes contextos laborales. También, en los resultados de esta investigación, se observa que más del 50% de los profesores de la muestra concuerdan que los contenidos curriculares de mayor carga dentro de los planes y programas de estudio, debería ser los conocimientos didácticos y pedagógicos.

**CONCLUSIONES, PROPUESTA Y  
PROSPECTIVA**



## Conclusiones

A continuación se presentan las principales conclusiones de este estudio, basadas en los objetivos y en las hipótesis planteadas para este fin, considerando los análisis estadísticos realizados, a través de las relaciones entre las variables independientes y las de análisis, donde existen resultados significativos, encontrados en los valores de  $p < .05$  y en las asociaciones de los RTC  $> 1.96$ .

Uno de los objetivos planteados fue describir el estado de la cuestión en la formación del profesorado de educación física en México, a partir de su formación inicial y permanente recibidas. Para el logro de este objetivo se analizó primeramente el valor que conceden los profesores a los contenidos teóricos, prácticos y pedagógicos que recibieron a la hora de desarrollar su trabajo. Para este planteamiento se concluye, con respecto a los conocimientos teóricos y prácticos, que independientemente de la institución donde estudiaron, los profesores los valoran con mucho y bastante. Con respecto a los conocimientos pedagógicos recibidos, en la tabla 48 se encontró una asociación alta, en los RTC de esa variable con los que estudiaron en una escuela normal y en otra institución, que con los profesores que provienen del sistema universitario. Entonces:

### *Se acepta parcialmente*

H<sub>1</sub>: Las instituciones formadoras de profesores de educación física y afines en México poseen una valoración diferente en los conocimientos teóricos, prácticos y pedagógicos adquiridos de la educación física.

Continuando con el objetivo anterior, con respecto a la formación permanente recibida por los profesores, se encontraron valores significativos de  $p < .05$  y de los RTC  $> 1.96$ , con la variable si han practicado deporte; donde dicen que los cursos que han recibido con mayor énfasis son los de especialización en Educación Física, encontrándose una asociación más alta con los profesores que practicaron deporte federado categorías regional y élite, (tabla 62).

En los resultados de la tabla 63 observamos que los cursos de especialización en educación física son los que han tomado con mayor énfasis por casi el 50% de la muestra, existiendo una asociación mayor en los RTC para los cursos de especialización en deportes, que dicen que han tomado con mayor énfasis los profesores que estudiaron en una escuela normal y en el sistema universitario. Con referencia a los años de servicio no hubo resultados significativos.

Continuando con la formación permanente de los profesores, en las tablas 63 y 64, también se encontraron resultados significativos entre las variables, si ha realizado cursos de entrenadores deportivos, en función a sexo, años de servicio y si ha sido practicante de deporte, por lo tanto:

*Se acepta parcialmente*

H<sub>2</sub>: Hay diferencias en los contenidos de los cursos de formación permanente en función a la institución formadora, a los años de servicios, y si participaron en deporte federado.

Para la comprobación de la siguiente hipótesis se consideró la variable del valor que conceden actualmente los profesores a los conocimientos adquiridos por si mismos en su práctica o ejercicio profesional; al encontrar valores significativos con las variables, si ha sido practicante de deporte, y la de institución formadora, tablas 50 y 51 respectivamente.

*Se acepta*

H<sub>3</sub>: Existen diferencias en los conocimientos adquiridos por los propios docentes en su práctica profesional en función de la institución que le formo y si ha sido practicante de deporte.

Continuando con la descripción del estado de la cuestión en la formación de profesores de E.F. en México, encontramos en la figura 19, que más del 85% de profesores encuestados, practicaron deporte competitivo antes de realizar sus estudios de educación física o carrera afín. También en la figura 37 se observa que el 28.2% de los profesores, realiza funciones de

*Graciela Hoyos Ruíz*

entrenador deportivo. En la tabla 82 se observa que la variable si ha practicado deporte, tiene una relación significativa con el 47.3% del total de las variables de análisis. Por consiguiente:

*Se acepta*

H<sub>4</sub>: La mayor parte de los profesores de educación física en México practicaron algún deporte competitivo antes de realizar sus estudios profesionales.

Otro de los objetivos de esta investigación fue analizar la valoración que los docentes hacen a los conocimientos que deben tener la mayor carga curricular en los planes de estudio, en relación con su desempeño profesional, dentro del cual se planteó la H<sub>5</sub>. Para las conclusiones de éstos, se consideraron los resultados de las tablas 36 y 37, donde se obtuvieron resultados significativos entre las variables de análisis referente a la adecuación del conocimiento didáctico del contenido, en relación a sexo y si ha practicado deporte; así como la variable desde su experiencia profesional, cuál debería ser la mayor carga de contenidos en los estudios de E.F., donde casi el 60% de la muestra opinó que deben ser los conocimientos didácticos y pedagógicos.

Los conocimientos didácticos y pedagógicos de la educación física, son un medio muy importante para el desarrollo del trabajo docente, señalaron la mayoría de los encuestados. Sin embargo al no encontrar contundentes resultados significativos al respecto:

*Se acepta parcialmente*

H<sub>5</sub>: Los contenidos curriculares de didáctica y pedagogía son la parte más importante en la formación de profesores de educación física y/o carrera afín en México.

También fue importante conocer que piensan los profesores sobre su perfil de egreso, en relación a su actividad profesional. El 81% de los profesores encuestados independientemente de la institución formadora dicen que éste se ajusta plenamente a lo que estudió, el 15% menciona que tiene poca relación con lo que estudió y el 4% no tiene relación alguna con lo que estudió. En estos resultados se encontró una significancia

únicamente con una de las cinco variables independientes: años de servicio. Con estos resultados concluimos que:

*Se acepta parcialmente.*

H<sub>6</sub>: El perfil de egreso de los licenciados en educación física y/o afines se ajusta plenamente a la práctica profesional.

Para cumplir con el tercer objetivo específico de la investigación que era: elaborar una propuesta metodológica que pudiera ser asumible por todas las instituciones, a partir de un 40% de troncalidad común y un 60% de libre configuración, para mantener su identidad. A continuación se presenta dicha propuesta.

## Propuesta

En los apartados anteriores se han analizado puntos de vista de varios autores para las distintas orientaciones en la formación del profesorado y las características de las distintas componentes del conocimiento profesional. Otros referentes muy importantes también son las opiniones recabadas en el cuestionario que se aplicó a una muestra de profesores de educación física en servicio de diferentes partes de la república mexicana y los análisis realizados a todos los planes de estudio de las instituciones formadoras de licenciados en educación física y carreras afines que existen en México.

A partir de lo anterior se hará una fundamentación y una propuesta para la formación de licenciados en educación física y carreras afines en México.

Dicha fundamentación estará relacionada con las contribuciones que se hayan hecho desde numerosos campos: la didáctica, la psicología y sociología y, específicamente, para el profesorado de educación física, desde las ciencias biomédicas, psicopedagógicas, sociales y, naturalmente, de la propia tradición didáctica de la disciplina asentada durante el último siglo.

Marcelo (1994),<sup>216</sup> resalta desde la didáctica general, tres aspectos que hay que considerar en la fundamentación de la formación del profesorado: el conocimiento sobre la escuela como contexto de acción del profesor y en particular sobre el desarrollo organizativo, las diferentes orientaciones del currículum como espacio de intervención e innovación del profesor y las diferentes perspectivas sobre la enseñanza.

En particular, la filosofía e historia de la educación física, ayudan a conocer los procesos históricos de construcción del conocimiento científico y a distinguir aspectos clave sobre la justificación y cambio de las teorías.

---

<sup>216</sup> Marcelo, C.: Op. Cit. Barcelona, 1994

Además, el profesorado en formación comienza sus estudios universitarios con unos conocimientos, concepciones, actitudes y roles sobre la educación física y su enseñanza y aprendizaje, sobre los que es necesario reflexionar durante su etapa de formación inicial, para construir, a partir de ellos, el nuevo conocimiento. Estas concepciones pedagógicas personales, adquiridas de forma natural y no reflexiva de las propias experiencias escolares, son más estables cuanto más tiempo llevan formando parte del sistema de creencias de la persona y pueden formar verdaderos obstáculos a la formación. Considerando también que en México todavía existe la creencia en los aspirantes a estudiar educación física o una carrera afín, en que los contenidos de aprendizaje serán mayoritariamente cuestiones prácticas y/o deportivas. El profesor en formación no sólo tiene que aprender educación física, o didáctica de la educación física como conocimiento académico, entre otros aspectos, sino aprender a enseñar todos los contenidos de esta disciplina.

Tampoco las instituciones formadoras de profesionales para esta disciplina no pueden limitarse a transmitir conocimiento académico proposicional, sino que tienen que introducir más conocimiento procedimental. En este sentido en la encuesta aplicada a los profesores en México, más del 80% de ellos dicen que otorgan mayor valor a los conocimientos prácticos de la educación física, adquiridos en su formación.

La formación profesional es un proceso largo y continuo que no termina en la formación inicial, sino que hay que prestar también una atención especial a la formación continua, es decir a los programas de actualización y superación del profesorado, procesos que en México, en el sistema normalista, todavía están centralizados, por lo que sus contenidos no resuelven las problemáticas regionales ni estatales del contexto laboral del profesor.

Los programas de formación tienen que considerar al profesor, tanto en formación como con experiencia, como integrante de un grupo, aportar experiencias de desarrollo colectivo y fomentar la colaboración con el resto de los profesores.

Tampoco existen apoyos suficientes, ni económicos, ni laborales para que los profesores en servicio continúen estudiando un posgrado. Los profesores que logran hacer este tipo de

*Graciela Hoyos Ruíz*

estudios es a costa de su propio sacrificio, y la mayoría de las veces lo hacen para aspirar a un mejor nivel escalafonario, para en un futuro lograr un puesto técnico o administrativo.

Esta situación no es compatible con las universidades mexicanas, ya que un gran número de éstas apoyan a sus profesores de tiempo completo para que continúen formándose en los posgrados.

El desarrollo profesional es un proceso a largo plazo que requiere mucho tiempo, muchos apoyos y esfuerzos sostenidos para que el profesor pueda percibir la formación como una experiencia educativa que le sea válida para la enseñanza real y diaria de sus materias específicas y para el aprendizaje de sus estudiantes. En caso contrario los obstáculos y las limitaciones pueden hacer volver a las prácticas tradicionales.

Considerando lo anterior, la formación del profesorado no debería limitarse a proporcionarles los conocimientos y habilidades necesarias para aplicar un currículo prescrito, sino más bien a formar profesionales con capacidad para la innovación y el desarrollo curricular realizado a través del trabajo en equipo.

Específicamente la propuesta que se presenta para la formación de profesionales de la educación física y carreras afines en México, señala los siguientes aspectos:

*Contexto Social.* Los constantes cambios que se dan en una sociedad son cada vez más rápidos debido a los adelantos tecnológicos, a la globalización económica, a los medios de comunicación, los problemas de salud y del medio ambiente y a las políticas públicas de cada región o país; situaciones que afectan directamente al desarrollo humano, lo que hace más compleja una educación equitativa y de calidad.

Por lo anterior las instituciones de educación superior deben formar profesionales que estén preparados para trabajar en la diversidad y en la incertidumbre de un medio permanentemente cambiante, incorporando a su labor cotidiana valores éticos que fomenten la participación democrática, la convivencia, el respeto, la solidaridad, etc. Por todas estas

cuestiones es muy importante que a la hora de diseñar los planes de estudio, éstos surjan de las necesidades reales de la sociedad, es decir del contexto social en que se desempeñará el futuro profesional de la educación física o de la actividad física.

*Conocimientos Teórico Científicos.* Partiendo de que el movimiento del cuerpo humano es el objeto de estudio de la Educación Física o de las carreras afines, se deben considerar todas las ciencias del saber que tengan que ver con esto. Una ciencia que no está, o que casi no se ve en los planes de estudio de estas carreras en México, es la Filosofía e Historia de la Educación Física; estas disciplinas ayudan a conocer los procesos históricos de construcción del conocimiento científico y a distinguir aspectos clave sobre la justificación y cambio de las teorías. Otras ciencias que son imprescindibles para la formación de profesionales en esta área son las ciencias biomédicas, la Anatomía y Fisiología, Biomecánica, Biología y Psicología entre otras.

*Conocimientos Teórico Prácticos de la Educación Física.* Este tipo de contenidos es la base disciplinar de los planes de estudio para las carreras de educación física y/o afines. Se consideran principalmente todos los conocimientos del juego, el deporte, la recreación, los procesos de aprendizaje, metodología de enseñanza, etc.

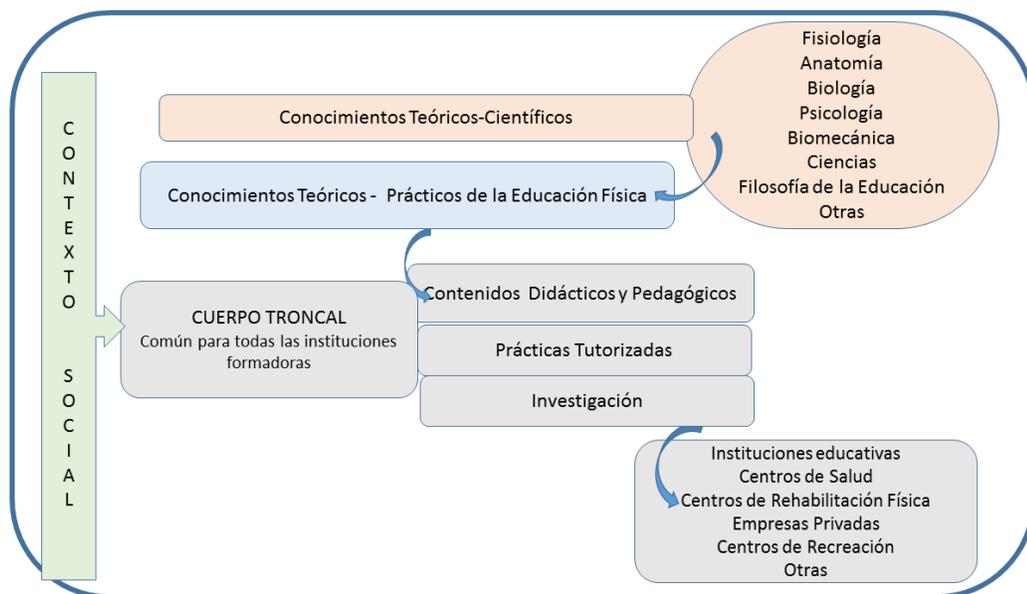
*Contenidos Didácticos y Pedagógicos.* Las cuestiones didácticas y pedagógicas de la Educación Física o una carrera afín, son los saberes procedimentales que todo egresado de estas carreras debe poseer invariablemente; sin el dominio de estos conocimientos no pueda haber un efectivo desempeño profesional. Estos contenidos fueron señalados por los profesores en servicio, como la parte sustantiva para su quehacer docente, los cuales no han sido desarrollados con énfasis en los planes de estudio.

*Prácticas Tutorizadas.* Las prácticas tutorizadas es otro contenido que fue señalado en los resultados del cuestionario aplicado, como un aspecto que deben tomar en cuenta las instituciones formadores de profesionales esta disciplina, ya que los profesores en servicio, opinaron que no fue suficiente lo recibido en su institución de egreso. Los planes de estudio deben incluir más horas prácticas en instituciones educativas, centros de salud y de

rehabilitación física, en centros recreativos, en empresas privadas, etc, bajo la asesoría permanente del profesor.

*Cuerpo Troncal.* La propuesta incluye un aspecto muy importante, objeto de este trabajo. Es el cuerpo troncal, para el cual se proponen incluir en todos los planes de estudio formadores de profesionales de educación física o carreras afines en México, todas las materias cuyos contenidos tengan que ver con didáctica y pedagogía, las prácticas tutorizadas y sobre todo la investigación. Por cuestiones de movilidad estudiantil es conveniente programarlas a partir del cuarto semestre, para evitar problemas de acreditación de la materia en la institución de origen del alumno.

En la Figura 40, se observa el diseño gráfico de la propuesta de Formación para profesionales de educación física y carreras afines en México.



**Figura 20.** Propuesta de Formación para Profesionales de Educación Física y carreras afines en México.

Fuente: Elaboración propia

## Prospectiva

Considerando las limitaciones que se fueron presentando en el transcurso de este proceso de investigación, originadas por la gran extensión territorial de México, hubo la necesidad de realizar gran parte de este trabajo en línea, lo que motivó que la comunicación, aunque debiera ser más rápida, se retardaba, pues cada profesor respondía el cuestionario a sus tiempos.

Por lo anterior, será importante realizar otros estudios con la posibilidad de que se hagan mayores aportaciones y considerar principalmente la posible unificación de los sistemas, tanto el normalista, como el universitario, con un mismo plan de estudios; en donde participe un grupo de profesores investigadores universitarios, con la siguiente metodología:

-Partiendo del impacto que cause esta investigación, (la primera en México), convocar mediante foros de análisis de la cuestión a estudiantes y profesores de las 17 universidades públicas que tienen estos programas de E.F. o carreras afines, así como a los profesores normalistas.

-Dada la extensión geográfica de México, estos foros se realizarían primeramente por estados, después a nivel regional y finalmente a nivel nacional.

-Para llevar a cabo las actividades anteriores se haría un planteamiento y justificación formal ante las autoridades universitarias sobre la necesidad y la conveniencia de unificar criterios en la formación de recursos humanos de esta área, que atienda las problemáticas sociales, con un eficiente desempeño profesional en cada una de las comunidades del país y que además permita la movilidad académica de los estudiantes y profesores sin restricciones, por tener planes de estudio diferentes.

-Establecer convenios formales de colaboración académica y de investigación específicos, entre las universidades participantes.

## BIBLIOGRAFÍA



## Bibliografía

- Aguilar, M. (2012). *La educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia Regional*. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. <http://www./articu/articu16/maguila16.html>.
- Alcántara, A., OEI.(2012). *Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006*. *Revista Iberoamericana*. Núm. 48. <http://www.rieoei.org/rie48a07.html>.
- ANECA. (2004). *Libro blanco del título de grado en ciencias de la actividad física y deporte blanco*. Recuperado <http://www.consejo-colef.es/noticias/juridicas/52-libro-blanco-del-titulo-de-grado-en-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-del-deporte.html>. 14/07/14
- Aranquiza, H. (2012) *La Formación del Profesor de Educación Física en la Actualidad: Visión de la Universidad de Concepción*. Chile: Universidad de Concepción. [http://www2.udec.cl/~depedfis/h\\_aranguiz.html](http://www2.udec.cl/~depedfis/h_aranguiz.html).
- Ashton, T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, New York Longman.
- Bandura, A. (1977). *Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*. *Psychological Review*, 84, p. 191.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional and social development. *Teaching and Teacher Education*, pp. 483-497.
- Berliner, D. & Carter, K. (1986). *Differences in processing classrooms information by expert and novice teachers*. ISATT. Leuven.
- Blanco, J. & Mellado, V. (1995). *Conocimiento didáctico del contenido en ciencias, matemáticas y formación del profesorado*. *Revista de Educación* 307, pp. 427-446.
- Bores, N., et al. (1994). *Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente*. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. S. Romero G. (coord.). Sevilla: Wanceulen E.D., pp. 35-42.
- Bricall, M. & Brunner, J. (2000). *Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. Documento Columbus sobre gestión universitaria.
- Brickhouse, W. (1990). *Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practices*. *Journal of Teacher Education*, 41-3, pp. 53-62.

- Briscoe, C. (1991). *The dynamic interactions among beliefs, role, metaphors and teaching practices: a case study of teacher change*. Science Education, 75-2, pp. 185-199.
- Bromme, R. (1988). *Conocimientos profesionales de los profesores*. Enseñanza de las Ciencias, 6-1, pp. 19-29.
- Buitink, J. & Kemme, S. (1986). *Changes in student-teacher thinking*. European Journal of Teacher Education, 9 -1, pp.75-84.
- Calderhead, J. (1989). *Reflective Teaching and teaching education*. Teaching and Teacher Education, 51-1, pp. 43-51.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). *Artículo 3º y 21º de la Ley de Planificación*. DOF 09-04-2012.
- Carlsen, S. (1987). *¿Why do you ask? The effects of science teachers subject matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse*. Comunicación presentada a A.E.R.A., New Orleans.
- Carreiro, F. (1991). *Formação Inicial de Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas*. Boletim SPEF, nº 1 Primavera. Lisboa.
- Carreiro, F. & Rodríguez, F. (1997). *Concepciones de Educación Física Escolar*. Lisboa: Ed.FMH.
- Contreras, r. (1994). *Perspectivas y modelos en la formación inicial del profesorado de Educación Física en la Educación Primaria Española*. En Actas XI Congreso Nacional de Educación Física en escuelas Universitarias de Magisterio. J. Hernández y C. López (Coord.). Segovia: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 49-53.
- Corominas, E. (2001). *Competencias genéricas en la formación universitaria*. Revista de Educación. No. 325. España, pp. 299-321.
- Crum, B. (1993). *The identity crisis of Physical Education. "To teach or not to be, that is the question"*.Boletim SPEF. Nº7/8 Inverno/Primavera. Lisboa.
- Crum, B. (1994). *A Critical Review of Competing Physical Education Concepts*. En J. Mester (ed.) Sport Sciences in Europe 1993 – Current and Future Perspectives, Aachen, Meyer & Meyer, pp. 516-533.
- Crum, B. (1996). *Conceptual convergences/divergences in European P.E. teachers and sport coach education programs*. Paper for "Euro Sport 96". Aalborg,- Dinamarca. Original mecanografiado en poder del autor.
- Diario Oficial de la Federación (2002). *Artículo 3º constitucional*. México, D. F.

- Díaz, A. & Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill, p. 19.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe Delors. Santillana ediciones, Madrid-UNESCO.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Europeo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Duffe, L., & Aikenhead, G. (1992). *Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge*. *Science Education*, 9-2, pp. 493-506.
- Duschl, A. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias*. Narcea. Madrid.
- Egido, I., et al. (2007). *Diez años de investigaciones sobre profesorado*. Investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993, Madrid: M.E.C.
- Encuentro de Rectores. Universia 2010. La actividad docente: nuevas forma y nuevos alcances <http://docente.universiablogs.net/2009/11/25/introduccion-marco-de-referencia-en-iberoamerica/>
- Estado, Educación y Sociedad. Sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). <http://politicaeducativademex.blogspot.mx/2011/10/estado-educacion-y-sociedad-sexenio-de.html>. 2011.
- Flores, I. (2004). Ed. *Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Noviembre 26-28, 2003: Encuentro Internacional: El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Perú, p. 160.
- Fraile, A. (2004). *El profesor de EF como investigador de su práctica*. Tándem, Didáctica de la Educación Física, nº 15, pp. 37-49.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*, Chicago: Teacher College Press.
- Fuller, F. & Bown, H. (1975). *Becoming a teacher*. En Ryan (ed.): *Teacher education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Furió, C., et al. (1992). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: papel de las didácticas especiales*. *Investigación en la Escuela*, 16, pp. 7-21.
- Furió, C. (1994). *Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias*. *Enseñanza de las Ciencias*, 12-2, pp. 188-199.

- García, A. (2012). *El trabajo cooperativo para favorecer la convivencia grupal y fortalecer el aprendizaje de la Historia*. México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana. <http://es.scribd.com/doc/65445415/1/Sistema-Educativo-Mexicano>.
- García, E. (1988). *Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 97-120.
- Gess-Newsome, J. & Lederman, G. (1995) *Biology teachers' perceptions of subject matter structure and its relationship to classroom practice*. Journal of Research in Science Teaching, pp. 301-325.
- Gil, D. (1996). *New trends in science education*. International Journal of Science Education, pp.889-901.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York: Teacher College Press.
- Grupo De Tecnologías Educativas. (2002). "Metodologías de intervención en el aula que evoluciona hacia la autonomía del docente: formación de docentes en ejercicio". *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/333GTE.pdf>.
- Gudmundsdottir, S. (1990). *Values in pedagogical content knowledge*. Journal of Teacher Education, pp. 44-52.
- Gudmundsdottir, S. (1991). *Pedagogical models of subject matter*. Advances in Research on Teaching, vol. 2, pp. 265-304.
- Gunstone, F. & Northfield, J.R. (1994). *Metacognition and learning to teach*. International Journal of Science Education, pp. 523-537.
- Hashweh, Z. (1987). *Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics*. Teaching and Teacher Education, p. 18.
- Hernández, J. (2000). *La formación del profesorado*. Tándem: Didáctica de la educación física, ISSN 1577-0834, Nº 1, Madrid, pp. 53-66.
- Hernández, L. (2004). La investigación sobre la práctica de enseñanza en la formación del profesorado. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, No. 15, pp 26-36. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (10). *Metodología de la Investigación*. 5ta. Ed. México: Mc. Graw Hill.

- Hollingsworth, S. (1989). *Prior beliefs and cognitive change in learning to teach*. American Educational Research Journal. Nº 26, pp. 160-189.
- Ibarra, m. (2007). *Los retos de la educación superior en México*. Año 2. Número 3. <http://132.248.9.34/hevila/Culturatecnologiaypatrimonio/2007/vol2/no3/1.pdf>.
- IES. (2011). *Revista Temas de Ciencia y Tecnología*. Vol. 15 número 43, p. 35.
- Iturriaga, J. (2012 ).  
[http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/Cesop/Comisiones/2\\_educacion.html](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/2_educacion.html).
- Kemis, S. (1987). *Critical reflection*. En Widden y Andrews (eds.): Staff development for school improvement, New York: Falmer Press, p. 74.
- Koballa, R. & Crawley, E. (1985). *The influence of attitude on science teaching and learning*. School Science and Mathematic, 85, pp. 222-232.
- Latapí, P. (2007). *Lectura en la Conferencia Magistral de su Doctorado Honoris Causa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Latapí, referenciado por Ibarra, A. (2007). *Repensando los retos de la Universidad en México*. Foro de Consulta para la Planificación de la educación superior. [http://ses2.sep.gob.mx/pne2007\\_2012/M3](http://ses2.sep.gob.mx/pne2007_2012/M3).
- La Educación Superior en el Siglo XXI Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de ANUIES. <http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/ANUIES%20La%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- LEE, O. (1995). *Subject matter knowledge, classroom management an intruotional practices in middle school science classrooms*. Journal of Research in Science Teaching, 32-4-, pp. 423-440.
- Lederman, G. (1999). *Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship*. Journal of Research in Science Teaching, 36-8, pp. 916-929.
- López, I. (1994). *El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos*. Investigación en la Escuela, 22, pp. 58-66.
- Magendzo, A. (2002). *Los Temas Transversales en el Trabajo de Aula*. Costa Rica: MEP.
- Malagón, A. *El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad*.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*, Barcelona: CEAC.

- Marcelo, C. (1990). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Ed. Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1993). *Como conocen los profesores la materia que enseñan: Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. En M.L. Montero y J.M. Vez (Eds): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*, Santiago, Tórculo, pp. 151-185.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1995). *La investigación sobre formación del profesorado. El conocimiento sobre aprender a enseñar*. En L. Blanco y V. Mellado (eds.): *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal*, Badajoz, Ed. Diputación Provincial, pp. 3-35.
- Martínez, N. SEP. (2011). *Déficit de maestros de deportes complica el programa antiobesidad*. El Universal. México: Edición digital. <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/182880.html>.
- Martín, R. & Porlán, R. (1999). *Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos científicos*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 35, pp. 115-128.
- M.E.C. (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, Madrid: MEC.
- Mellado, V. (2003). *Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia*. España: Universidad de Extremadura.
- Mitchener, C.P. & Anderson, R.D. (1989). *Teachers' perspective: developing and implementing a STS curriculum*. Journal of research in Science Teaching 26-4, pp.351-369.
- Molina, R. (2008). *El Ejercicio y la Salud, [La Caminata] Beneficios Recomendaciones*. Revista costarricense de Salud Pública. Año 7, N° 18.
- Monereo, C. (2010). *La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. Revista Iberoamericana de educación, p. 52.
- Moreno, P. (2006). *La política educativa de Vicente Fox (2001-2006)*. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa. Tiempo de educar, año/vol. 5 número 010. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mumby, H. & Rusell, T. (1998). *Epistemology and context in research on learning to teach*. En B.J. Fraser y K.Tobin (eds.): *International Handbook of Science Education*, Dordrech, Kluwer Academic Publishers, pp. 643-665.

- Novak, D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Volumen 1 del Libro Universitario: Ensayo. Libro Universitario: Psicología y Educación Series.
- OEI. (2012). Organización de Estados Iberoamericanos. *Educación Preescolar*. <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex07.pdf>.
- OEI. (2012). Organización de Estados Iberoamericanos. *Objetivos y Estructura del Sistema Educativo Mexicano*. <http://www.oei.org.co/quipu/mexico/mex04.pdf>.
- OEI. (2012). Organización de Estados Iberoamericanos. *Sistemas Educativos Nacionales*. *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 7. <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex15.pdf> 11julio 2012.
- Ortega, E., JIMÉNEZ, J., PALAO, J. & SAINZ DE BARRANDA, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones de jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. Vol. 8, núm 2, pp. 39-58. España: Universidad de Murcia.
- Ost, H. & Baird, E. (1989). *Sources of experienced secondary teacher' skills and knowledge: A comparison of science teachers with other teachers*. *Science Education*, 73-1, pp.71-86.
- Owen, S. (2008). *Med Sc. Sport and Exercise*. Vol. 31, N°1.
- Pajares, F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, pp.307-332.
- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PEF. (1996). *Poder Ejecutivo Federal de México*.
- Pérez, A. (1987). *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. *Revista de Educación*, nº 284, pp. 199-221.
- Pérez, G., et. al. (2012). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y aprendizaje*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Preescolar/Partes/preescolar04.pdf>.
- Pérez, P. & Moral, C. (1996). *Desarrollo en el programa de prácticas de enseñanza de un modelo sobre los procesos prácticos reflexivos*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 167, pp.317-331.

- Pérez, V. & Fernández, J. (2005). *El perfil del docente de Educación Física en el marco europeo*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol 8. España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, pp. 1-4.
- Plan de Estudios. (2002). *Licenciatura en Educación Física: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. Dirección General de Normatividad y de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. México  
[http://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx\\_te\\_pr\\_pe\\_2002\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx_te_pr_pe_2002_spa.pdf).
- PND. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo. México. (2001-2006)*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- PND.(2006). *Plan Nacional de Desarrollo. México. (2006-2012)*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Porlán et al. (1997). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos*. Enseñanza de las Ciencias, 15-2, pp. 155-171.
- Proyecto Tuning.(2003). *Tuning Educational Structure in Europe. Informe final*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Proyecto Tuning.(2004). *Educational Structures in Europe*.
- Renau, E. Citado por Pérez Ordás, Raquel et al. (2012). *Búsqueda de consecución de las competencias del futuro Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte desde la asignatura de Movimiento y Expresión Corporal*. Revista UPO INNOVA, vol. I España: Universidad Pablo de Olavide. <http://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/download/121/116>.
- Reynolds, A. (1991). *Getting to the core of the apple: A theoretical view of the knowledge base of teaching*. Comunicación presentada a A.E.R.A. New Orleans.
- Revista IERED. (2004). *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea)*. Vol.1, No. 1. <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061.
- RIEB. (2011). *Reforma Integral para la Educación Básica*. México.
- Rocha, L. (2001). *La intervención pedagógica en Educación Física*. Actas II Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad, Murcia: Universidad de Murcia.
- Rodríguez, N. (2011). *Educación Física y formación del profesorado en Latinoamérica (a modo de presentación del monográfico)*. Ágora para la EF. y el deporte Nº 13 (3). Argentina: Universidad Nacional de La Plata, pp. 257-262.
- Romero, C., et al. (2004). *Evaluación de la Titulación: Maestro Especialista en Educación Física*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad.

- Sánchez, L. (2011). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol 3, Nº 25, p. 3.  
<http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>.
- Sánchez, 2012. Estudio comparativo de la educación matemática entre algunas instituciones educativas en la ciudad de Puebla y en algunas instituciones rurales del estado de Puebla.  
<http://www.fcfm.buap.mx/docencia/docs/tesis/matematicas/AnabelSanchezPerez.pdf>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*, New Cork, Basic Book.
- SEDESOL. (1990). *Escuela Digna: programa que otorga recursos extraordinarios para el buen funcionamiento de la escuela. Niños en Solidaridad: programa en apoyo a poblaciones marginadas*. Ambos por la Secretaría de Desarrollo Social.
- SEM.(2012). *Sistema Educativo Mexicano*. <http://sistedumundi.blogspot.com.es/2009/02/sistema-educativo-mexicano.html.11/07/12>
- SEP. (1982). *Ley General de Educación*. México.
- SEP. (1993). *Programa Motriz de Integración Dinámica 1993*. México.
- SEP. (2012). [http://www2.sepdf.gob.mx/que\\_hacemos/secundaria.jsp#](http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp#).
- SEP. (2012). *Programa Sectorial de Educación*.  
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>.
- SEP. (2012). *Sistema Educativo*. Universidad de Colima.  
<http://www.ucol.mx/universidad/sistemaeducativo.php>.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1985). *Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta*. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 372-419.
- Shymansky, A. & Kyle, C. Jr. (1992). *Establishing a research agenda: Critical issues of science curriculum reform*. *Journal of Research in Science Teaching* 29-8, pp. 749-778.
- Shulman, S. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, nº 15 – 2, p. 8.
- Shulman, S. (1986). *Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspectiva*. En M. Wittrock (ed.) *Hand book of Research on Teaching*. Third edition. Ney York: Mc Millan, pp.3-36. Versión española de 1989: *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- Shulman, S. (1993). *Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conception of teaching*. En M.L. Montero y J.M. Vez (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago, Tórculo, pp. 53-69.
- Smith, D. & Neale, C. (1991). *The construction of subject matter knowledge in primary science teaching*. Advance in research on teaching.
- Soriano, M.(2007). *Instrumentación de una nueva cultura académica en las universidades públicas: ¿inmersión o sujeción de la colectividad?*. Tesis de doctorado en Pedagogía. México: Facultad de Estudios Superiores Aragón,UNAM.
- Spodek, B. & Rucinsky, E.A. (1987). *A study of early childhood teacher beliefs: Primary Teachers*. Comunicación presentada a A.E.R.A. New Orleans.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*, Madrid: MEC-PAIDOS.
- Tabachnick & Zeichner. (1988). *Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: Estudio de caso de dos profesores principiantes en EEUU*. En M. Villar (ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil S.A., pp. 135-148.
- Tamir, P. (1991). *Professional and personal knowledge of a teachers and teachers educators*. Teaching and Teacher Education, 7-3, pp. 263-268.
- Torres, J. (1991). *La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*. Prólogo a la edición española de la obra de Ph. W. Jackson (ed.): *La vida en las aulas*, Madrid: Morata, pp. 11-26.
- Viramontes, E. (2012). *El Normalismo en México: un breve recorrido histórico*. <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/historia%20ESC%20normales%20-%20Efen%20Viramontes.html>. 14 de julio 2012.
- Vizúete, M. (1994). *Las bases Teóricas de la Educación Física en la Formación del Profesorado*. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. S. Romero G. (coord.). Sevilla: Wanceulen, pp.343-346.
- Vizúete, M. (2005). *Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España*. Revista española de Educación Física y Deportes, Número 2. España.

- Wilson, M., Shulman, S. & Richert, R. (1987). *150 different ways of knowing: Representation of knowledge in teaching*. En Calderhead (ed.) *Exploring teachers' thinking*. New York: Taylor & Francis, pp. 104-124.
- Yániz, A. & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Ciencia-Pedagogía. España: Universidad de Deusto.
- Zabalza, Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Ed. Narcea.
- Zabalza, a. & Marcelo, C. (1993). *Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: GID.
- Zapatero, J. (2009). La formación de los docentes de Educación Física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de discusión. Emásf: Revista Digital de Educación Física. [http://emasf.webcindario.com/La\\_formacion\\_de\\_los\\_docentes\\_%20en\\_EF\\_en\\_torno\\_a\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_competencias.pdf](http://emasf.webcindario.com/La_formacion_de_los_docentes_%20en_EF_en_torno_a_la_ense%C3%B1anza_de_competencias.pdf).
- Zeichner, K.M. (1988). *Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor. Tendencias actuales en EEUU*. En A. Villa (ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid: Narcea, pp.110-127.
- Zeichner, M. (1987). *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación de profesores*. Revista de Educación, 282, pp. 161-189.
- Zeichner, M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogía, nº220, pp.44-49.



# ANEXOS



Graciela Hoyos Ruíz

### Encuesta sobre la formación de profesores de EF en México.

Mediante la presente encuesta tratamos de establecer tanto la trayectoria histórica reciente, como el estado de la cuestión de la Formación del Profesorado de Educación Física en México. El cuestionario es completamente anónimo, y la confidencialidad de mismo está garantizada por la Ley Federal de Protección de Datos Personales.

- 1.-Información del docente:** Sexo:  Hombre  Mujer
- 2.- Sus estudios de licenciatura en Educación Física o carreras afines se realizaron en:**  
 Escuela Normal de Educación Física  En Sistema Universitario  Otra institución
- 3.-Número de años de servicio:**  
 Menos de 5 años  Entre 6 y 10 años  Entre 11 y 15 años  
 Entre 16 y 20 años  Más de 20 años
- 4.- Con posterioridad a su egreso como Licenciado en Educación Física ¿Ha ampliado o realizado otro tipo de estudios?**  
 Maestría  Doctorado  Otra licenciatura
- 5.- ¿Ha sido practicante de Deportes en alguno de estos niveles? Referida a toda la vida del profesor o profesora.**  
 Escolar, no selección representativa  Selección escolar de su colegio  
 Deporte federado categoría regional  Deporte federado categoría estatal  
 Deporte federado categoría nacional  Deporte de elite olímpico o internacional  
 No ha practicado deportes de competición
- 6.- ¿Actualmente practica alguna actividad física?**  
 No  Si, elija:  
 Deporte competitivo  Actividad física recreativa o de mantenimiento
- 7.-Ademas de su función como docente, que otro tipo de actividades realiza en su centro de trabajo.**  
Señale la principal de las que aparecen en la lista.  
 Tutoría  Asesoría  Investigación  Difusión  Entrenador deportivo
- 8.- ¿En relación a su profesión que tiene más importancia para usted?**  
 Lo que estudie de educación física en mi institución de procedencia  
 Lo que he aprendido con mi experiencia y práctica profesional
- 9.- ¿lo que estudió en la Escuela Normal de EF o en la Institución de Educación Superior a que da usted más importancia?**  
 A los conocimientos teóricos y prácticos que adquirí  
 A las teorías científicas que soportan esos conocimientos
- 10.- En relación a su conducta o comportamiento personal y profesional actual ¿Qué es lo que le ha marcado más a lo largo del tiempo?**  
 Lo que también se podría definir como forma de ser.  
 Las creencias que tiene o ha tenido desde siempre formadas desde su infancia.  
 Las actitudes que ha tenido que adoptar o mantener en su trabajo o ejercicio profesional por razones de su profesión o de circunstancias
- De la pregunta 11 a la 14, considere la siguiente escala, coloque un número en el cuadro.**  
5.- Mucho    4.- Bastante    3.- Algo    2.-Poco    1.- Nada
- Indique el valor que usted le concede ACTUALMENTE, a la hora de desarrollar su trabajo, a los siguientes conceptos:
- 11.-** A los conocimientos teóricos sobre la educación física:
- 12.-**A los conocimientos prácticos sobre la educación física:
- 13.-**A los conocimientos pedagógicos generales aplicables a la  educación física:
- 14.-** A los conocimientos que usted ha adquirido por sí mismo/a en la práctica o ejercicio profesional:

**En su formación inicial en la escuela Normal de EF o en la Universidad como futuro profesor de EF o licenciado de carrera afín, en cuanto a los conocimientos necesarios, valore la adecuación de los conocimientos adquiridos. Donde 1= Inadecuados y 5= Muy adecuados**

- 15.- Cultura general
- 16.- Contenidos de educación física y deportes:
- 17.- Principios generales de enseñanza aprendizaje:
- 18.- Conocimiento didáctico del contenido (formas de enseñar, prácticas de enseñanza tutorizadas, etc.)

**De la pregunta 19 a la 25 considere la siguiente escala, coloque un número en el cuadro.**

- 5.- Mucho      4.- Bastante      3.- Aceptable      2.- Escasa      1.- Nula
- 19.-Valore la importancia de los cambios que tuvo como persona en valores relacionados con la EF y el deporte como consecuencia de su paso por la Escuela Normal o por la Universidad como estudiante de EF.
- 20.-Valore la importancia de los cambios que tuvo como persona en creencias sobre la EF y el deporte como consecuencia de su paso por la Escuela Normal o por la Universidad como estudiante de EF.
- 21.- Valore la importancia de los cambios que sufrieron sus actitudes o formas de pensar sobre la EF y el deporte como consecuencia de su paso como estudiante de EF:
- 22.- Valore la importancia de los cambios que sufrieron sus ideas sobre lo que es ser profesor o profesora de Educación física como consecuencia de su paso como estudiante de EF:
- 23.- en relación a su actividad actual valore la importancia de los conocimientos científicos sobre la EF y Ciencias del Deporte recibidos en su formación.
- 24.-en relación a su actividad actual, valore las Actividades sobre el currículo escolar relacionado con la enseñanza/aprendizaje de la EF.
- 25.- En relación a su actividad actual, valore las tareas didácticas contextualizadas y personalizadas de la EF (Prácticas de enseñanza en escuelas) aprendidas y practicadas en su formación

**26.-En relación a su formación y actualización permanente con referencia al campo profesional.**

Señale sólo un tipo de formación recibida el de mayor énfasis:

- Curso de Especialización en Educación Física       Curso de Especialización en Deportes
- Otros cursos relacionados con las actividades físicas

**27.-Si ha realizado cursos para entrenadores deportivos, señale el tipo de curso.**

- Entrenador de deportes individuales       Entrenador de deportes en equipo
- Preparador físico       Entrenador de gimnasio

**28.- Si trabaja también como entrenador deportivo, señale la máxima categoría a la que ha entrenado.**

- Deportistas olímpicos o de élite       Categoría nacional o primera división
- Categoría de segunda división       Deporte universitario
- Olimpiadas infantiles y juveniles       No trabajo como entrenador

**29.- En relación a su actividad profesional, el perfil de egreso de la institución formadora**

- Se ajusta plenamente a lo que estudie       No tiene relación alguna con lo que estudie
- Tiene poca relación con lo que estudie

**30.- Desde su experiencia profesional, indique cual debería ser la mayor carga de contenidos curriculares en los estudios de Educación Física.** Señale uno, el más importante para usted.

- Conocimientos Didácticos y Pedagógicos.
- Conocimientos sobre Anatomía y Fisiología del Ejercicio.
- Conocimientos sobre Deportes.
- Conocimientos sobre ciencias aplicadas a la actividad física.
- Prácticas docentes y didácticas tuteladas.
- Iniciación a la investigación
- Historia, política y filosofía de las actividades físicas y los deportes.

Graciela Hoyos Ruíz

Estudios sobre el Olimpismo.

**31.-Desde su experiencia y conocimiento de las demandas sociales sobre la Educación Física actual, señale cual debería ser el enfoque prioritario para los estudios de EF en el siglo XXI**

Estudios sobre la salud.

Estudios sobre la Educación y su aplicación a la EF en la escuela. (Diseño curricular, etc.)

Estudios sobre el deporte.

Estudios sobre las actividades físicas (Fitness, entrenamiento personal)

Gestión y dirección técnica del deporte e instalaciones deportivas.

Entrenamiento deportivo.

**Gracias por su participación!!**

